Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570802
Centre d'intérêt: 650

Séminaire Processus de recherche et problématique (1995 : Province de Québec).

Processus de recherche et problématique / Association pour la recherche au collégial, Séminaire, 14 juin 1995 ; personne-ressource, Bernard Rivière. -- [Sherbrooke] : L'Association, [1995].
70 p. en pag. multiple : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Rivière, Bernard * Association pour la recherche au collégial

Descripteur(s): Méthode de recherche * Projet de recherche * Subvention gouvernementale * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le séminaire décrit les différentes étapes d'une recherche et donne des exemples de projets de recherche susceptibles d'être subventionnés.

PROCESSUS DE RECHERCHE

ET

PROBLÈMATIQUE

Association pour la recherche
au collégial

(ARC)

Séminaire
14 juin 1995

Personne-ressource

Bernard Rivière

707991

95-70802

TABLE DES MATIÈRES

Étapes de la recherche 1

Problématique 7

Contexte théorique (exercice) 16

Élaboration de matériel didactique informatisé 19

Projet "Paréable" et "améliorable" 23

Évaluation "Paréable" 44

Synthèse de recherche "Paréable" 47

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Les étapes d'un travail de recherche

1. CHOISIR SON SUJET
   - Choisir un sujet.
   - Formuler ses idées (le «remue-méninges»).
   - Établir sa problématique.
   - Formuler une hypothèse de travail.
   - Dresser un plan provisoire.

2. PLANIFIER SON TRAVAIL
   - Établir sa méthode de travail.
   - Choisir sa documentation.
   - Se donner une éthique de recherche.
   - Dresser son échéancier de travail.

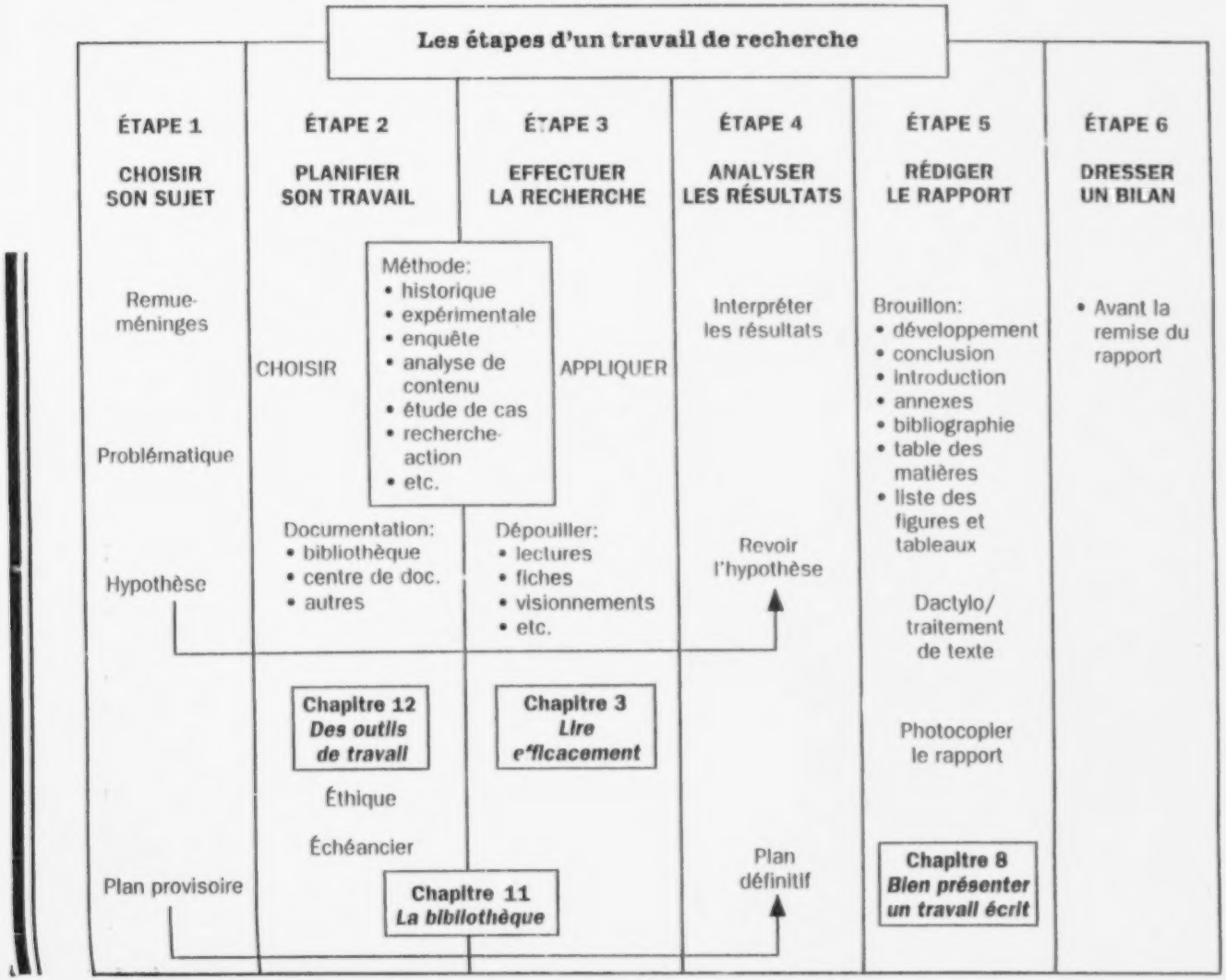
3. EFFECTUER LA RECHERCHE
   - Dépouiller la documentation.
   - Réaliser les autres activités: sondage, entrevue, expérimentation, etc.
   - Rencontrer le professeur.

4. ANALYSER LES RÉSULTATS
   - Revoir la problématique et l'hypothèse.
   - Interpréter les résultats.
   - Construire un plan de travail définitif.
   - Rencontrer le professeur.

5. RÉDIGER LE RAPPORT DE RECHERCHE
   - Établir la structure du texte.
   - Rédiger un brouillon qui contient:
     - l'introduction;
     - le développement;
     - la conclusion.
   - Bien présenter le rapport

6. DRESSER UN BILAN DE SON TRAVAIL
   - Avant la remise du travail.

Réf. : DIONNE, B. (1993). Pour réussir. Études vivantes, Laval


Les étapes d'un travail de recherche
ÉTAPE 1
CHOISIR SON SUJET
ÉTAPE 2
PLANIFIER SON TRAVAIL
ÉTAPE 3
EFFECTUER LA RECHERCHE
ÉTAPE 4
ANALYSER LES RÉSULTATS
ÉTAPE 5
RÉDIGER LE RAPPORT
ÉTAPE 6
DRESSER UN BILAN
Remue-méninges
Problématique
Hypothèse
Plan provisoire
CHOISIR
Méthode:
• historique
• expérimentale
• enquête
• analyse de contenu
• étude de cas
• recherche-action
• etc.
APPLIQUER
Documentation:
• bibliothèque
• centre de doc.
• autres
Dépouiller:
• lectures
• fiches
• visionnements
• etc.
Chapitre 12
Des outils de travail
Chapitre 3
Lire efficacement
Éthique
Échéancier
Chapitre 11
La bibliothèque
Interpréter les résultats
Revoir l'hypothèse
Plan définitif
Brouillon:
• développement
• conclusion
• introduction
• annexes
• bibliographie
• table des matières
• liste des figures et tableaux
Dactylo/ traitement de texte
Photocopier le rapport
Chapitre 8
Bien présenter un travail écrit
• Avant la remise du rapport

Les étapes de la recherche

Penser la recherche	Choix du thème de recherche Problématisation Spécification de la problématique (auteurs) Formulation de la question de recherche Élaboration d'un cadre conceptuel (ce que l'on pense que l'on va trouver selon les lectures et la théorie)
Opérationnaliser la recherche	Choix de la méthode Choix du site "Échantillonnage" (participants, acteurs, co-chercheurs) Formulation des objectifs Instrumentation (enquête, entrevue, observation, histoire de cas, etc.) Confection des guides Préparation du terrain
Cueillir les données	Contact avec le terrain Négocier le rôle du chercheur Établir les rapports Poser les questions Recouper les informations
Entrer les données	Notes de terrain Entrée des données d'enquête, d'entrevue, d'observation, etc. Contrôle de la fidélité (ex : vérification auprès des informateurs)
Regrouper les données	Organisation générale du travail d'analyse (ordinateur, base de données, éléments pré-déterminés, etc.)
Analyser les données	Repérage Conceptualisation Analyse Intégration Modélisation Théorisation
Présenter les résultats	Rendre compte des résultats sous forme de tableaux, d'histoires de cas, de schémas et la rédaction du rapport.

TABLEAU A

SCHÉMA D'UN PROTOCOLE DE RECHERCHE

PROBLÉMATIQUE

Réf. : LATREILLE, J. et TRÉPANIER, L. (1992). La méthode expérimentale en sciences humaines. Montréal. Infotag.

Une recherche peut avoir pour but de vérifier une théorie particulière ou bien d'acquérir plus d'informations sur les relations qu'entretiennent deux phénomènes, comme la mémoire et la personnalité, par exemple. Elle peut également vouloir vérifier, contester, généraliser, expliquer les résultats d'autres chercheurs.

Mais avant de procéder à l'expérimentation proprement dite, le chercheur doit prendre connaissance du «contexte théorique et expérimental» dans lequel s'inscrit sa recherche.

A. Définition

Le contexte théorique et expérimental consiste en un relevé des différentes *théories* et *recherches* relatives au problème que l'on veut étudier. Le chercheur doit donc identifier l'ensemble des publications (volumes et articles de revues) qui concernent son sujet d'étude et y relever les informations pertinentes.

Pour le volet *théorique* de la recherche, il importe de procéder à une revue détaillée de la littérature scientifique exposant les fondements théoriques du sujet à l'étude.

> Par exemple, les études sur la perception subliminale, sur le refoulement ou les mécanismes de défense s'inspirent de la théorie psychanalytique. D'autre part, des études sur la mémoire peuvent s'inspirer d'une théorie du traitement de l'information selon laquelle toute information perçue passe par le registre d'information sensorielle et la mémoire à court terme avant d'être intégrée dans la mémoire à long terme. Enfin, des études en perception trouveront des explications dans les théories gestaltistes, etc.

Pour le volet empirique de l'expérience, le chercheur doit faire un relevé des différentes recherches ou expériences qui touchent de près ou de loin le sujet d'étude.

B. Utilité

L'élaboration d'un contexte théorique et expérimental revêt une importance capitale pour la recherche que vous désirez entreprendre. Ce travail de cueillette et de synthèse d'informations vous permettra dans un premier temps de clarifier les objectifs, les hypothèses et la méthodologie de votre

expérience. Grâce au contexte, vous pourrez mettre en relation vos découvertes avec celles de vos prédécesseurs. Le lecteur de votre rapport de recherche se situera mieux et pourra mieux situer votre recherche en perspective.

1. *Clarifier la problématique et les buts de la recherche*

Une fois cerné le thème de notre recherche, nous ne sommes pas nécessairement prêts à expérimenter *ipso facto*. Il faut d'abord clarifier la problématique et les buts de notre recherche.

> Par exemple, il est inutile de se lancer dans l'étude de l'agressivité sans en préciser l'objet d'étude plus particulier. Le problème est trop vaste; il nécessite des précisions car trop de variables entrent en jeu simultanément. Que veut-on savoir au sujet de l'agressivité? Qu'est-ce que l'agressivité? Veut-on étudier l'agressivité chez l'animal, l'adulte, l'enfant? Veut-on étudier l'agressivité en tant que facteur causal (i.e. l'agressivité cause du stress)? Au contraire, veut-on étudier l'agressivité comme conséquence (ou effet) d'une autre variable (comme par exemple, le visionnement d'un film violent)? Si oui, alors comment la mesurer? Enfin, veut-on faire la lumière sur des explications théoriques contradictoires?

La littérature abonde de définitions de l'agressivité et de résultats de recherches sur ce phénomène, soit comme facteur causal, soit comme comportement conséquent à un autre. La lecture des publications sur le sujet permet d'aiguiser l'intuition, de clarifier le but de la recherche et de définir les concepts employés.

> Supposons que dans nos lectures, nous rencontrions certaines théories contradictoires concernant l'influence de la violence des films à la télévision sur l'agressivité des gens (l'une prétendant que le visionnement de la violence télévisée atténue l'agressivité et l'autre prétendant le contraire) et que ce domaine plus précis nous intéresse. On vient alors de cerner plus précisément un but de notre recherche: on voudrait savoir si, par exemple, le comportement d'agressivité des enfants est affecté ou non par le visionnement de scènes violentes à la télévision.

2. *Formuler les hypothèses*

Une fois les objectifs de la recherche bien définis et les théories explicatives passées en revue, vous pourrez formuler vos hypothèses. Par définition, une hypothèse est une affirmation qui prédit le comportement des sujets selon les conditions expérimentales dans lesquelles ils se trouvent. Les recherches antérieures nous aident aussi à préciser la direction de notre hypothèse, c'est-à-dire à indiquer dans quel sens évoluera le phénomène (la cause et l'effet évoluant de manière directement proportionnelle, inversement proportionnelle, en U renversé, etc.).

> Par exemple, vous pouvez avancer que le stress augmente la performance des sujets (en d'autres mots, plus les sujets sont stressés, meilleure sera leur performance à une tâche de résolution de problèmes). Si telle est votre prédiction, nous avons la preuve que votre revue de littérature est incomplète car il est démontré depuis belle lurette que le stress augmente la performance jusqu'à un certain seuil, au-delà duquel la performance décroît.

Une revue de littérature incomplète équivaut à ne pas en faire du tout.

3. *Préciser la méthodologie*

La revue de littérature permet aussi de clarifier la méthodologie à utiliser, c'est-à-dire la façon de faire apparaître le phénomène et en mesurer les effets sur le comportement. D'autres chercheurs avant vous ont été confrontés à

de pareilles difficultés et ont dû faire preuve d'imagination pour faire varier le facteur à l'étude et en constater les effets sur le comportement des sujets.

> Par exemple, l'étude de l'agressivité peut se faire en laboratoire en plaçant les sujets dans différents niveaux de stress (présenter un vidéo de trois minutes, affichant une myriade d'images en saccade ou plutôt quelques scènes aux changements d'images moins fréquants). Une autre situation consiste à présenter à certains sujets des bandes dessinées peu violentes et à d'autres, des bandes violentes. On peut aussi se rendre sur le terrain (dans une entreprise par exemple), modifier les canaux de communication puis observer les changements quantitatifs et qualitatifs de l'expression des comportements agressifs.

4. Confronter les résultats avec ceux d'autres recherches

La recherche scientifique évolue selon un cycle, comme nous l'avons vu au chapitre I. Votre recherche s'appuie sur celles d'autres chercheurs ayant étudié le phénomène avant vous, de façon directe ou indirecte. Vos résultats s'ajoutent au corpus de connaissances déjà accumulé sur le sujet et pourra profiter à toute personne intéressée par le sujet.

Vous évaluez vos résultats à la lumière des résultats de vos prédécesseurs ou des théories explicatives proposées. Cette confrontation est à la base même du cycle de la recherche scientifique. Que votre recherche confirme ou infirme des résultats antérieurs, votre contribution au processus d'acquisition de connaissances se mesure par la richesse des liens que votre recherche entretient avec d'autres études ou théories.

Le lecteur a besoin de points de repère pour comprendre et évaluer la pertinence de votre recherche. La méthodologie employée et les résultats sont insuffisants. Le contexte théorique et expérimental comble cette lacune en ce qu'il situe la recherche par rapport aux théories et recherches existantes. Les résultats de votre expérience seront donc interprétés à la lumière de ces informations capitales.

C. Qualité d'un bon contexte

Dans le rapport de recherche, la rédaction du contexte théorique et expérimental doit répondre à certains critères de qualité pour être utile. Le but de la recherche doit être clairement exprimé, les informations recueillies doivent être exhaustives, immédiatement utiles à la recherche et présentées dans un ordre logique. Enfin, les sources utilisées doivent apparaître aux endroits opportuns.

1. Clarté des buts de la recherche

Le premier paragraphe d'un contexte théorique et expérimental énonce les buts de la recherche. Ce bref énoncé situe le lecteur quant aux objectifs poursuivis.

2. Relevé exhaustif d'informations

Le contexte théorique doit renfermer toutes les informations susceptibles d'éclairer le chercheur quant à la problématique, les hypothèses et la méthodologie à suivre dans son expérience. Il est important qu'il fasse le relevé le plus complet possible de ce que les autres chercheurs ont fait dans le

domaine qui le concerne afin d'éviter de contredire les travaux antérieurs ou de tomber dans les pièges rencontrés par les autres.

3. *Pertinence des informations*

Les informations retrouvées dans un contexte théorique doivent avoir un lien direct et pertinent avec le sujet de recherche. Il faut éviter de submerger le lecteur sous un déluge d'explications et de données empiriques, ce qui aurait pour effet de lui faire perdre le fil conducteur. Un vieux proverbe québécois ou peut-être chinois dit: «Trop, c'est comme pas assez!».

> Par exemple, il n'y a pas matière à s'étendre trop longtemps sur la dichotomie corps-âme lorsque la recherche porte sur la relation entre les charges familiales et la qualité de la communication entre les conjoints.

Le chercheur doit donc épurer la masse de données recueillies et ne retenir que les données théoriques et expérimentales immédiatement utiles à la recherche projetée. Ainsi, même si au cours de votre fouille bibliographique, plusieurs recherches et exposés théoriques ont été consultés, seuls ceux qui éclairent un aspect de votre recherche seront retenus. Cet objectif semble opposer la nécessité d'être à la fois exhaustif et pertinent.

4. *Présentation logique des informations*

Le matériel exhaustif et pertinent doit être présenté de manière logique et non par simple juxtaposition des recherches et théories dans un ordre aléatoire. Un des objectifs importants du contexte théorique est d'appuyer les hypothèses de la recherche sur des connaissances ou des raisonnements sur ces mêmes connaissances. Les hypothèses doivent donc découler logiquement des données qui les précèdent dans le contexte.

L'entonnoir de la figure 3.1 reflète, par analogie, la façon de présenter les données dans un ordre logique. En effet, imaginez un entonnoir qui contient dans sa partie la plus large des informations générales sur le sujet de l'étude. Plus on s'approche du goulot d'étranglement, plus les informations sont directement reliées au sujet de l'expérience. D'un niveau à l'autre, les données théoriques et empiriques varient en généralité, ce qui n'a rien à voir avec la quantité.

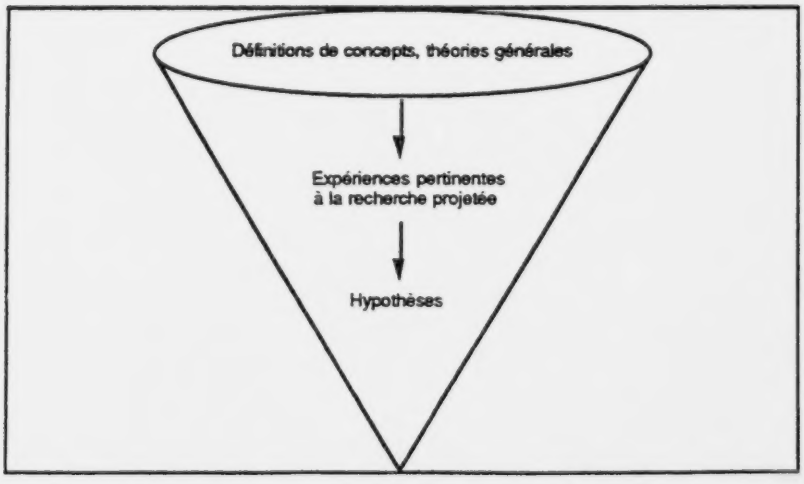


Fig. 3.1 Structure générale du contexte théorique

Tout en bas, au niveau du goulot, imaginez-y la ou les hypothèses de votre recherche.

> Par exemple, supposons une recherche sur les facteurs influençant la motivation au travail. Le contexte pourrait être structuré de la façon suivante:
>
> - définition de concepts spécialisés;
> - aperçu des théories générales de la motivation;
> - exposé des théories de la motivation au travail;
> - aperçu global des recherches à l'appui de l'une ou l'autre théorie de la motivation au travail;
> - précisions sur deux ou trois recherches très proches de la vôtre, soit par la méthodologie utilisée, soit par les objectifs poursuivis, comme la critique d'une théorie, etc;
> - formulation des hypothèses.

Chaque théorie ou recherche est exposée brièvement, en prenant soin d'établir des liens entre chacune d'elles pour que le lecteur puisse suivre la logique (la trame) de l'organisation du texte.

L'hypothèse doit ensuite découler naturellement de ce qui précède, si bien qu'on devrait presque pouvoir la deviner avant même d'en prendre connaissance.

Malheureusement, il n'existe pas de recette pour mener à bien cette organisation logique. C'est là, encore une fois, une question de créativité et de l'expérience du chercheur.

Pour un exemple d'une telle organisation logique, consultez le contexte théorique et expérimental de l'exemple de rapport de laboratoire à la fin du présent cahier de notes.

5. Mention des sources consultées

Le contexte théorique du rapport n'étant évidemment pas une «création littéraire» de l'expérimentateur, celui-ci doit indiquer ses sources puisqu'il énonce des idées et des résultats empruntés à d'autres auteurs. Il existe des normes précises pour indiquer les sources consultées à l'intérieur du texte et à la fin du rapport. L'exemple de rapport de laboratoire en illustre les principales.

D. Consultation des sources documentaires

L'élaboration d'un contexte théorique et expérimental nécessite une bonne revue de littérature sur le sujet. Les principaux outils à consulter sont les volumes d'introduction ou les volumes spécialisés, répertoriés dans les fichiers par sujets et par auteurs, les articles de revues répertoriés dans les index de périodiques, les encyclopédies et les dictionnaires et, enfin, le personnel de la bibliothèque et votre dévoué professeur.

Les informations suivantes se veulent un rappel d'une procédure efficace de recherche documentaire pour l'élaboration d'un contexte théorique et expérimental. Elles n'ont donc aucune prétention d'exhaustivité. Les documents suggérés et les exemples de cette section concernent souvent la psychologie. Mais les principes de recherche documentaire restent les

mêmes pour les autres disciplines. Vous êtes priés de vous référer aux brochures offertes par la bibliothèque sur l'art de consulter les documents, pour certains détails techniques de la procédure de consultation.

1. Sources documentaires à consulter

a) Volumes

Pour avoir accès aux volumes spécialisés, publiés sur le thème de votre recherche, il faut consulter les fichiers par sujets et par auteurs ou une base de données informatisées, comme c'est le cas dans certains cégeps et universités. Essayez d'abord de cerner votre sujet par le biais de plusieurs mots-clés, par exemple: apprentissage scolaire, mémoire, attention, rétroaction, motivation, motivation, récession, leadership, tolérance, etc.

Les *livres d'introduction* fournissent un bon point de départ d'une recherche bibliographique. Ils présentent généralement une vue d'ensemble des théories et des recherches sur les sujets courants d'une discipline. L'index de ces volumes donne accès aux sections susceptibles d'aborder le sujet cherché. On trouve également dans ces livres d'introduction des références à d'autres documents plus spécialisés ou à des articles de revues pertinents qui, à leur tour, nous lanceront sur d'autres pistes.

Si vous connaissez le nom d'un auteur ayant déjà publié sur le sujet, vous pouvez accéder à ses publications, disponibles en bibliothèque, grâce au fichier par auteurs.

Si vous avez mis la main sur quelques bons *volumes spécialisés*, consultez leur liste de référence. Vous trouverez ainsi de nombreuses autres sources pertinentes.

b) Articles de revues

Il existe sur le marché des *revues scientifiques* ou *grand public* d'intérêt général, comme la revue « Québec Science », dans lesquelles vous pouvez dénicher des articles intéressants sur divers thèmes. D'autres revues, comme la revue *Psychologie* et la revue *Psychology Today*, sont d'intérêt général en psychologie. Enfin, certaines revues sont plus spécialisées et traitent de sujets aussi précis que la mémoire, la perception, les interactions sociales ou les maladies mentales.

Les fichiers des bibliothèques ne cataloguent que les volumes. On ne peut donc pas y repérer des articles de revues. Pourtant, c'est souvent dans ces revues que sont rapportées de manière détaillée les recherches qui sont faites dans notre discipline. Faut-il alors s'asseoir et se mettre à feuilleter l'une après l'autre les tables des matières de chacune de ces revues? Cela prendrait au moins plusieurs années, compte tenu du nombre et de la fréquence de publication de ces revues.

Il existe, à la bibliothèque, des *index généraux* de périodiques qui recensent tous les articles parus dans certaines revues et les répertorient par sujet. Les index épargnent beaucoup de temps: ils évitent de consulter individuellement chacune des revues répertoriées.

> Par exemple, un article traitant de l'influence de la rétroaction immédiate sur les résultats, paru dans la revue *Psychologie* en juin 1988, sera répertorié dans l'index

CHAPITRE 1

CONCEPTUALISATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE [1]

Ce premier chapitre constitue la pierre d'assise de tout le protocole de recherche. Dans une première section, le chercheur doit définir son problème de recherche; il doit ensuite montrer comment ce problème s'inscrit dans le champ des connaissances existantes et, dans une troisième section, il doit spécifier le modèle théorique qu'il retient et les hypothèses ou les questions de recherche qu'il veut soumettre à une vérification empirique.

Le chercheur principal d'une recherche a un rôle central dans le travail de conceptualisation inhérent à la préparation de ce premier chapitre. Bien entendu, il peut consulter d'autres personnes, travailler en collaboration étroite avec des cliniciens, des administrateurs, des responsables de programmes, d'autres chercheurs, etc. Néanmoins, au bout du compte, c'est lui qui doit définir les hypothèses de la recherche.

La réflexion nécessaire à la préparation de ce premier chapitre peut être longue et difficile, mais elle ne peut être évitée. Tant que le chercheur n'a pas conceptualisé son problème de recherche, il est inutile qu'il travaille sur les autres chapitres du protocole. D'un autre côté, ces derniers seront d'autant plus faciles à préparer et il sera d'autant plus facile d'obtenir de l'aide que le modèle théorique dans lequel la recherche s'inscrit sera bien conceptualisé. Cependant, même si une définition claire et précise du problème de recherche doit précéder le choix d'une stratégie de recherche et les décisions plus opérationnelles qui constituent un protocole, il faut bien comprendre que la préparation d'un protocole de recherche n'est pas un exercice linéaire. À tout moment durant la préparation de son protocole, le chercheur est amené à revenir en arrière et à préciser, adapter ce qu'il a déjà écrit à la lumière des décisions qu'il prend à mesure qu'il progresse dans la description de la recherche qu'il se propose de faire.

Section 1 - DÉFINITION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

But:	Permettre d'apprécier la pertinence et l'importance de la recherche envisagée
Contenu:	- présentation de l'objectif général - définition de la cible - discussion de l'importance du sujet - formulation du problème - indication du stade de développement de la recherche - identification des principaux utilisateurs des résultats

Cette première section du protocole est essentielle. En effet, sans une définition claire, précise et convaincante du problème de recherche, tout le soin que l'on pourrait apporter à la préparation du reste du protocole ne servirait à rien.

---

1. Réf. : Savoir préparer une recherche. Gris. Université de Montréal, (1984).

PAREA

Définition du problème et état de la question (le POURQUOI)

Cette section contient la présentation du sujet de recherche. Le candidat y expose les fondements sur lesquels repose l'ensemble du projet et indique pourquoi il s'y intéresse de façon particulière. Il expose où en est l'état d'avancement des connaissances sur le sujet. Il rapporte et commente les recherches déjà effectuées sur le sujet, incluant les siennes. S'il y a lieu, les limites de leurs conclusions et leurs faiblesses méthodologiques sont exposées. Le candidat démontre en quoi son projet ouvre de nouvelles avenues, enrichit des résultats d'études antérieures ou résout des problèmes d'ordre pratique. Il délimite le problème auquel il veut s'attaquer, montre son importance et circonscrit l'ampleur qu'il désire conférer à sa recherche.

CONTEXTE THÉORIQUE

(EXERCICE)

CHAPITRE III
CONTEXTE THÉORIQUE ET EXPÉRIMENTAL

Exercices

Équipe: .....

.....

Groupe: .....

A. Analyser la structure d'un contexte théorique et expérimental *

- Lisez les paragraphes suivants, tirés d'un même contexte théorique et expérimental.
- Déterminez la séquence idéale de ces paragraphes pour constituer un contexte de qualité.
- Précisez enfin l'objet de chaque paragraphe (de quoi parle-t-il?).

1 En 1959, Malmo propose une relation entre le niveau d'activation d'un organisme et sa performance dans une situation donnée. Ainsi, un organisme peu activé, tel un individu aux premières heures de la journée, atteint un niveau de performance moins élevé que celui atteint par un organisme moyennement activé, tel un individu au milieu de la journée ou un individu légèrement excité par une tâche à entreprendre. Inversement, un organisme très activé, tel un individu en proie à une intense crainte de l'échec face à une tâche à entreprendre, atteint un niveau de performance moins élevé que celui atteint par un organisme moyennement activé.

2 Le terme d'activation est introduit en psychologie par Lindsley (1951). Il correspond à l'état de vigilance et de tension musculaire de l'organisme. L'activation varie en fonction du moment de la journée et de la situation dans laquelle l'organisme se trouve. En effet, l'activation d'un individu augmente aux premières heures de la journée, atteint un sommet, puis diminue progressivement jusqu'au coucher. A l'intérieur de ce cycle journalier, l'activation d'un individu est affectée par les situations diverses auxquelles il doit faire face: études, rencontres, remise d'un travail, activités sportives, etc.

3 L'hypothèse de cette expérience est que le nombre de syllabes retenues augmente en fonction de l'augmentation du poids et ce, jusqu'à un certain poids au-delà duquel le nombre de syllabes retenues diminue en fonction de l'augmentation du poids.

* Le présent contexte théorique et expérimental , légèrement abrégé, est tiré de: Berthiaume, F., Lamoureux, A. (1981). Initiation à la recherche en psychologie. Montréal: HRW. Il est reproduit avec la permission de la maison Études Vivantes.

4 Le but de cette expérience est d'étudier la relation existant entre l'activation et la capacité de mémorisation. Plus précisément, il s'agit d'étudier la relation existant entre la tension musculaire induite par l'effort fourni pour soutenir un poids avec un bras et la capacité de retenir une liste de syllabes sans signification.

5 En 1937, Stauffacher entreprend une expérience qui démontre la relation existant entre la tension musculaire et la mémorisation. Les étudiants utilisés dans cette expérience sont au nombre de 40 et sont étudiants au niveau des premier et deuxième cycles en psychologie. La tension musculaire est induite expérimentalement chez les sujets par des poids à soutenir pendant la tâche de mémorisation. [...].

Les résultats de cette expérience montrent que le nombre de syllabes retenues augmente avec les niveaux de tension musculaire mais qu'une fois dépassé un certain niveau, le nombre de syllabes retenues diminue.

6 L'expérience actuelle s'inspire de l'expérience de Stauffacher (1937). La tension musculaire est induite par des poids que les sujets ont à soutenir avec leur bras non dominant. Les poids sont de 1, 2, 3, 4, ou 5 kg. De plus, une condition de tension musculaire nulle, pendant laquelle aucun poids n'est soutenu, est étudiée. Le matériel à mémoriser est constitué de différentes listes de 12 syllabes sans signification.

7 Le contexte théorique et expérimental suivant présente la théorie générale de l'activation et rapporte les recherches déjà effectuées concernant l'effet de l'activation sur la mémorisation.

8 Courts (1939) obtient des résultats équivalents à ceux Stauffacher (1937), confirmant l'énoncé de Malmo (1959) selon lequel l'augmentation du niveau d'activation est liée, d'abord, à une augmentation de la performance, puis, à une diminution de celle-ci.

Paragraphe 1: Idée principale .....

.....

.....

Détails .....

.....

.....

.....

Paragraphe 2: Idée principale .....

.....

.....

Détails .....

.....

.....

.....

Elaboration de matériel didactique informatisé

La recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur

La recherche sur les applications pédagogiques de l'ordinateur correspond d'une part à certaines étapes d'élaboration d'un ou de plusieurs logiciels, d'élaboration d'un environnement didactique informatisé, de l'utilisation de l'ordinateur, et d'autre part à l'expérimentation pédagogique d'une APO.

L'expérimentation pédagogique focalisant sur l'utilisation de l'ordinateur, d'un logiciel ou d'un environnement didactique informatisé, consiste à mesurer l'impact de cette action pédagogique sur l'apprentissage et le comportement des élèves. Elle implique une méthodologie rigoureuse: comparaison des groupes témoins et expérimentaux, utilisation d'instruments de mesure et d'outils statistiques appropriés, etc. Dans le cas où cette expérimentation pédagogique porte sur un logiciel nouvellement créé, ce type de recherche ne doit pas se confondre avec l'opération "mise au point" d'un logiciel qui porte sur l'amélioration et la finalisation du produit.

Dans le cas où un projet vise la création de logiciel, les auteurs devront reporter à une demande ultérieure l'expérimentation pédagogique de ce logiciel et ce, en raison de l'incertitude inhérente au développement d'un tel produit.

La création de logiciels ou d'environnement pédagogique informatisé réfère à trois étapes qui correspondent à trois résultats spécifiques:

1. L'étape des idées;
2. L'étape de définition d'un prototype;
3. L'étape de création du produit final.

1. L'étape des idées: Partiellement admissible au PAREA.

   Elle permet de spécifier qu'une nouvelle APO serait un moyen utile sinon nécessaire pour résoudre un problème d'apprentissage ou d'enseignement: encadrement, gestion et évaluation pédagogique, etc. Elle comprend également l'identification des objectifs pédagogiques. Ces démarches ne sont pas admissibles au PAREA. Elles constituent plutôt une étape préliminaire à la réalisation du projet et doivent être intégrées au mémoire.

   Enfin, l'étape des idées permet aussi d'identifier le type de logiciel ou d'environnement pédagogique informatisé qui sera créé: simulation, micro-monde, exerciseur, tutoriel, système expert, système de robotique, simulateur, etc. Cette activité est admissible au PAREA.

2. L'étape de définition d'un prototype de logiciel ou d'environnement pédagogique informatisé: Entièrement admissible au PAREA.

   Il s'agit d'une étape de recherche-développement où s'articulent des éléments de recherche pédagogique et des éléments de recherche informatique. C'est la spécification des fonctions. Cette étape se fait normalement selon l'un des deux modèles suivants: le modèle traditionnel et le modèle par prototypage. Il est possible et même souhaitable dans la plupart des cas, de s'appuyer sur les deux façons de faire. Dans l'un ou l'autre cas, les activités de recherche visent d'une part à dissiper une incertitude technologique et, d'autre part, à produire un progrès pédagogique.

   Le modèle traditionnel, appelé modèle de spécifications, permet d'élaborer un logiciel complet sur papier. Un devis informatique complet en est le résultat, sur papier ou sur tout autre support. Un tel devis spécifie en détails le contenu disciplinaire, l'approche pédagogique et le traitement informatique. Cette méthode est caractérisée par un développement itératif et séquentiel de chacun des éléments du contenu pédagogique et informatique, des rétroactions, et de tout le déroulement du logiciel. C'est le devis produit qui servira de cahier de spécifications au développeur-informaticien qui aura, par la suite, à réaliser le logiciel.

Le modèle par prototypage a été mis au point pour favoriser la communication entre le développeur-informaticien et l'utilisateur du futur logiciel. Il est caractérisé par un développement récursif des éléments du contenu. Il permet de construire une succession de prototypes qui répondent de plus en plus aux besoins de l'utilisateur, tout en réalisant une recherche par essais et erreurs sur le type d'interface-usager et les rétroactions souhaitées dans le logiciel. À la fin d'un développement par prototypage, on obtient un prototype stable du logiciel sur ordinateur.

Cette méthode permet beaucoup plus de souplesse et permet de corriger les erreurs de conception plus tôt. Cependant, certains aspects en rendent la gestion plus difficile, notamment le fait que le développeur-informaticien doit être associé beaucoup plus tôt et de façon beaucoup plus intime au projet.[1]

3. L'étape de création du produit final: Admissible au Programme d'aide au développement de matériel didactique informatisé du Centre collégial de développement de matériel didactique.[1]

Cette étape correspond à la mise au point du prototype stable ou du prototype sur papier pour le transformer en un produit final destiné à la commercialisation. Si le développement s'est fait selon le modèle traditionnel, cette mise au point comprend l'informatisation complète du prototype sur papier et la "mise au point" du produit; la documentation est très avancée. Si le développement s'est fait selon le modèle du prototypage, l'informatisation est faite et la "mise au point" est très avancée; la documentation reste à faire.

---

1 Toute personne intéressée à recevoir de plus amples renseignements sur le Programme d'aide au développement de matériel didactique informatisé peut consulter le document intitulé: Appel de projets ou s'adresser à madame France Daigneault au numéro: (514) 873-2200.

PROJET "PARÉABLE"

ET

"AMÉLIORABLE"

Collège de Rosemont

Projet de recherche

PAREA 1994-1995

DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL

par

Bernard Rivière

Projet de recherche présenté dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

25 janvier 1994

PLAN DU PROJET

Page

1. Définition du problème et état de la question 1

2. Objectif du projet 6

3. Méthodologie 6

4. Calendrier des activités 10

5. Pertinence du projet pour le collège 11

6. Contribution du projet au développement de l'enseignement collégial 11

7. EN ANNEXE.
   . Protocoles de confidentialité 13-14
   . Autorisation nécessaires à l'accès aux données 15

8. Références bibliographiques

1. DÉFINITION DU PROBLEME ET ÉTAT DE LA QUESTION

Actuellement au Collège de Rosemont, il y a 3004 étudiants inscrits : 1760 au secteur préuniversitaire et 1244 au secteur technique. 33% des étudiants du secteur préuniversitaire et 42 % des étudiants du secteur technique quittent l'institution sans obtenir leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.) En ce qui concerne les persévérants, c'est-à-dire ceux qui se maintiennent au cégep, il n'y a que 25% d'entre eux qui obtiennent leur D.E.C. dans les temps requis (Terril 1989).
Cette situation n'est pas isolée et s'apparente à la tendance générale qui prévaut dans le réseau collégial. Au Québec, 38% des cégépiens ne terminent pas leurs études (MESS, 1992). Selon la même source, 74% n'ont pas leur D.E.C. dans les temps réguliers et seulement la moitié obtiendront leur D.E.C. à l'intérieur de quatre années. De plus, ces chiffres n'incluent pas les étudiants qui annulent leur inscription avant la date fixée pour la transmission des inscriptions à la Direction générale de l'enseignement collégial.

Selon Karsenty (1992), il y a une étrange corrélation entre le taux de chômage d'une société et le taux d'abandon des études. Les effets du décrochage scolaire pourraient donc être bien plus néfastes qu'on ne le pense et ils pourraient aller jusqu'à affecter l'économie globale d'un pays.

Malgré ce constat et l'importance que les éducateurs accordent au décrochage, nous n'avons répertorié que peu d'études directement liées au phénomène du décrochage dans les cégeps. Une trentaine d'études abordent le problème des échecs scolaires, de la motivation et de la performance scolaire. Mais elles se situent toutes en périphérie du décrochage puisqu'elles sont rarement faites sur les décrocheurs eux-mêmes, à l'exception des recherches de Deguire (1993); de Campeau (1991) et de Vigneault et St-Louis (1987). Ces auteurs situent les causes du décrochage autour des thèmes suivants: absence de stratégies cognitives, manque d'intérêt, indécision vocationnelle, difficultés liées au passage du secondaire au collégial.

Ces dernières recherches nous font connaître les principales causes de décrochage mais celles-ci sont rarement analysées en terme de processus psychosocial. Le décrochage semble être un phénomène qui répond à de multiples facteurs.

A ce sujet Murray (1981) cite quelques recherches où une multitude de variables furent utilisées, mais qui ne parviennent pas à expliquer efficacement le phénomène de l'abandon scolaire. De Vecchio (1972) a utilisé 26 variables; Astin (1964), 53 variables; Boyer (1968), 38 variables. Ces analyses multivariées n'ont pu expliquer que de 10% à 30% de la variance.

Ces recherches de causalité démontrent toutefois que les cégépiens paraissent plus que jamais aux prises avec ce qu'on pourrait qualifier de crise motivationnelle et plus globalement d'inadaptation scolaire dont le décrochage est une des manifestations principales. La notion d'inadaptation s'entend généralement comme une situation de discordance entre les réponses d'un individu et les exigences de son environnement (Paquette et coll., 1980). On utilise habituellement la notion d'inadaptation scolaire pour désigner l'étudiant qui ne répond pas aux exigences de l'institution, soit parce qu'il présente un comportement déviant, soit parce qu'il n'atteint pas le niveau de performance attendu. Ainsi l'étudiant inadapté ou le décrocheur potentiel est celui qui, du fait de son comportement ou de sa performance, est en conflit prolongé avec les exigences de son entourage.

Le collège peut être considéré comme un système social avec ses propres valeurs et ses structures sociales. L'étudiant doit arriver à s'intégrer sur deux plans: sur le plan scolaire, par ses performances et sur le plan social, par son implication dans la vie sociale de l'institution. Si l'étudiant échoue dans l'un de ces domaines, ou dans les deux, il peut devenir un déserteur scolaire.

La préoccupation du réseau collégial pour le décrochage scolaire n'est pas récente. Dans sa collection, Regard sur l'enseignement collégial, la Direction générale de l'enseignement collégial esquisse un portrait des collèges en regard du cheminement des étudiants de 1980 à 1990. (M.E.S.S. 1993). Il s'agit essentiellement d'indicateurs quantitatifs qui invitent les institutions à approfondir certaines problématiques afin d'améliorer des pratiques institutionnelles. Par ailleurs, c'est avec l'émergence du palmarès des cégeps que le décrochage est devenu plus préoccupant dans l'opinion publique. Pour la majorité des citoyens, le décrochage est un indice d'efficacité et de réputation des établissements.

Plusieurs sont d'avis que le décrochage scolaire constitue le plus évident des signes de dysfonctionnement du cégep. Ce problème qualifié de «cancer du système d'éducation» (Larouche, 1976), de «plaie sociale» (Caouette, 1984), suscite beaucoup d'inquiétude tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'institution. Les acteurs du collège se sentent d'autant plus concernés par ce problème que l'abandon prématuré n'est pas un événement fortuit dans la vie scolaire de l'étudiant. Le plus souvent, il se présente comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations et de crises (Beck et Muia, 1980; Morissette, 1984) et marqué de suspensions et de mises en retrait répétées (Horn, 1971).

Pour plusieurs élèves, l'abandon représente le seul dénouement à une situation intenable puisqu'il résulte d'une situation d'extrême inadaptation. Certains interprètent le décrochage comme un comportement de dénonciation du système scolaire (Copie, 1981).

Lorsqu'on interroge les différents acteurs du cégep: étudiants, professeurs, professionnels, cadres, on réalise que les opinions sur les causes du décrochage sont multiples, mais on constate aussi

> «que l'on se renvoie la balle, qu'en fait personne n'assume sa part de responsabilité.»[1]

Si le personnel des cégeps a tendance à dénoncer le fait que les étudiants justifient facilement leurs difficultés scolaires par des facteurs extérieurs à eux-mêmes tels que les carences institutionnelles, on n'hésite pas non plus à imputer la mauvaise performance des étudiants par des causes externes au collège telles que des capacités intellectuelles limitées, des préalables non assimilés, le manque d'intérêt, l'encadrement parental déficient, la dynamique familiale perturbée, le milieu socio-économique pauvre. Une autre attitude est celle de penser que la perception des étudiants est inadéquate. Une modification de cette perception serait alors salutaire (Deguire, 1993).

---

1 *Deguire, C. Recherche-action «Retour à Rosemont, Éducation des adultes». Collège de Rosemont. 1992. p. 3*

Bien que toutes ces causes puissent effectivement avoir un effet sur la performance scolaire, force est de constater qu'on impute rarement au cégep la source elle-même de l'inadaptation scolaire. Dans ce contexte, certains éducateurs en sont venus à penser que le système collégial ne peut remédier à des causes aussi extérieures et qu'il faut alors accepter dans le contexte de la «qualité totale» que tous n'auront pas nécessairement accès au cégep et que tous ne pourront s'y maintenir. Dans cet esprit, la sélection devient «naturelle».

Plusieurs recherches remettent en question cette façon d'appréhender le phénomène du décrochage en donnant une large responsabilité au système d'éducation. (Barbeau, 1991; Caouette et Begin 1991; Vallerand, 1988; Laborit, 1986; Weiner, 1985; Apple, 1984; Blouin 1984; Nizet, 1984; Goupil, 1980; Crespo, Cournoyer, 1978; Duke 1978; Moos et Moos, 1978; Statts, 1977; Lefcourt 1976; Dweck, 1975; Selignan, 1975; Chikering, 1972; Bandura, 1969; Gurin, 1969; De Charms, 1968; Kelley, 1967). De plus, les théoriciens de l'apprentissage social et cognitif suggèrent que la qualité de l'environnement a un impact important sur l'individu. Ainsi les relations qu'aura l'étudiant avec son institution l'inciteront à se maintenir ou à abandonner ses études. L'étudiant qui évolue dans un système de motivation déficitaire apprend beaucoup moins qu'un autre, son développement global en est précarisé. Les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles.

L'attention de l'étudiant diminue davantage. Il emprunte un circuit qui est en quelque sorte une spirale descendante d'apprentissage régressif cumulatif.

Dans la perspective de ces recherches, le décrochage scolaire est un phénomène qui se manifeste dans un milieu donné. Le mode d'organisation et la nature des relations qui y prennent place peuvent contribuer, atténuer ou exacerber les abandons prématurés. Le décrochage y serait vu comme une dynamique psychosociale qui comporterait une suite d'étapes logiques et non aléatoires. Cette dynamique s'inspire largement des théories du concept de soi, de l'attribution, du contrôle, de l'inhibition d'action et de la résignation acquise dont les principaux chercheurs sont cités précédemment.

A la lumière de ces théories, il est probable que l'étudiant perçoive l'institution en fonction de son concept de soi. Le concept de soi est l'ensemble de

perception et de croyances que l'étudiant a de lui-même ainsi que les attitudes qui en découlent (Legendre, 1993). S'inscrire au cégep devient alors une activité d'actualisation sur laquelle l'étudiant s'appuie pour rendre opérant son apprentissage. Une non adéquation du contact entre l'institution et l'étudiant fait émerger chez ce dernier les premiers signes d'inadaptations scolaires: anomie, absence d'appartenance, difficulté de s'affirmer, manque de confiance, manque de motivation, stress, etc. (Rivière, 1984). Les résultats scolaires s'en ressentent. L'étudiant aura alors deux tendances, soit d'attribuer ses échecs au système, soit de les attribuer à ses propres déficits.

Dans les deux cas, l'étudiant est confronté à un constat d'impuissance, car l'environnement scolaire peut lui paraître immuable ou encore ses déficits personnels peuvent être perçus comme des carences globales et permanentes (attribution). L'attribution est une évaluation a posteriori des facteurs perçus comme responsables du succès ou de l'échec. (Dubois, 1987). Le type d'attribution conditionnera les perceptions face à son avenir au cégep (lieu de contrôle). Le lien de contrôle est une attente, une évaluation a priori des conséquences ou des renforcements obtenus dans une situation précise. On parle de contrôle interne lorsqu'il y a un lien entre un comportement ou une caractéristique personnelle de l'individu et un renforcement. Il y a contrôle externe en l'absence de ce lien. (Palensuela, 1984). Il est probable que le décrocheur ait une perception de contrôle externe, c'est à dire qu'il ait une perception d'impuissance par rapport à sa situation scolaire. (Weiner, 1982). Se maintenir au cégep devient une situation intolérable, stressante. L'étudiant sera alors en recherche d'équilibre face à une situation qu'il évaluera comme anxiogène (Inhibition d'action). Si l'étudiant ne trouve pas de solution à ses difficultés, il décrochera (résignation acquise). La résignation acquise est l'apprentissage de l'impuissance suite à une histoire d'échec ou encore lorsque aucune solution ne peut être envisagée face à un événement aversif. (Seligman, 1975)

Le décrochage serait alors l'aboutissement d'une série d'étapes dans cette perspective d'apprentissage régressif induit par une interaction inadéquate entre le cégep et l'étudiant. Nous croyons en la présence d'un processus psychosocial du décrochage en milieu collégial qui serait en quelque sorte une spirale de dégénération, un circuit descendant. Nous n'avons répertorié aucune étude faisant état d'un tel processus chez les décrocheurs.

2. OBJECTIF DU PROJET

L'objectif global du projet est de découvrir et d'analyser le processus psychosocial par lequel l'étudiant du milieu collégial aboutit au décrochage. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier les éléments communs que partagent dans leur dynamique, les décrocheurs.
2. Déterminer la séquence dans laquelle apparaissent les diverses étapes du décrochage.
3. Examiner si la séquence des étapes est uniforme pour l'ensemble des décrocheurs du cégep.
4. Décrire chacune des étapes du décrochage en fonction des données recueillies auprès de décrocheurs.
5. Démontrer les interrelations des différentes étapes du décrochage.
6. Évaluer l'importance du rôle que les décrocheurs accordent au cégep dans le fait d'avoir abandonné le cégep.
7. Évaluer le rôle que les décrocheurs s'attribuent dans l'abandon de leurs études.
8. Identifier s'il existe des différences dans le processus de décrochage entre les décrocheurs du secteur technique et du secteur préuniversitaire.

3. MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

La présente recherche se veut exploratoire et compréhensive. Sa méthodologie est qualitative. Des entrevues en profondeur seront faites auprès de 40 décrocheurs du cégep de Rosemont. Chacune des entrevues est analysée à partir d'unité de signification : perception de soi, environnement scolaire, attribution, lieu de contrôle, résignation acquise. Les données seront synthétisées sous forme de structures spécifiques. Ces dernières seront superposées afin de dégager une structure plus globale, explicative d'une dynamique psychosociale menant au décrochage. Le protocole d'entrevue est validé auprès d'une spécialiste et la vérification des données est faite par triangulation, cf. 3.4.

L'approche qualitative apparaît pertinente parce que le processus de l'étude est complexe. De plus, cette approche permet des descriptions et des explications riches, solidement ancrées dans le vécu du décrocheur. D'autres méthodologies ont été évaluées en regard de nos objectifs et aucune ne s'est montrée aussi adéquate. Pour les besoins de la recherche, nous avons donc opté pour une procédure d'enquête en profondeur.

3.1 Instruments

Un schéma d'entrevue en profondeur, semi-structurée d'une quinzaine de questions sera construit. Ce premier schéma sera mis à l'épreuve auprès de trois décrocheurs afin d'évaluer si cet outil est fiable pour recueillir des informations pertinentes et non biaisées. Ce protocole sera validé auprès d'une experte en recherche : madame Hélène Duval, sociologue au Département de techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont. On donnera alors au schéma d'entrevue sa forme finale. Chacune des entrevues aura une durée de 60 à 80 minutes. Ces entrevues seront intégralement transposées par écrit dans le langage naturel des sujets. Le contenu des questions s'articulera autour des thèmes suivants : perception que le sujet a de lui-même avant, pendant et après son décrochage, de l'avenir; perception du cégep, motivation, etc.

Voici un exemple des questions possibles : Pourquoi t'es-tu inscrit au cégep? Quel était ton choix d'orientation? Comment imaginais-tu le cégep avant d'y entrer? Comment te sentais-tu au cégep? Comment as-tu trouvé le passage du secondaire au cégep? Est-ce que les notes obtenues au cégep ont joué un rôle dans ta décision de décrocher? As-tu demandé de l'aide? Maintenant que tu as décroché, que penses-tu de ta décision? As-tu l'impression que le fait d'avoir décroché est le fruit d'une décision personnelle?, etc.

3.2 Procédure d'échantillonnage.

Il est prévu qu'à cette session (hiver 1994), 270 étudiants décrocheront de leurs études. La liste de ces derniers sera disponible en mai 1994. De cette liste seront tirés aléatoirement 40 sujets : 20 du secteur préuniversitaire et 20 du secteur technique.

Il est possible qu'après un certain nombre d'analyses on atteigne un niveau de saturation qui ne nous permette pas d'obtenir de nouvelles informations. Advenant cette situation, l'échantillon serait naturellement réduit.

Comparativement aux autres sessions, c'est en deuxième session qu'il y a le plus de décrocheurs. C'est pour cette raison que la session d'hiver 1994 a été choisie comme période de référence.

Notre échantillonnage a été limité à 40 sujets parce que l'analyse de contenu est habituellement très dense et très longue.

3.3 Analyse de contenu

1. On procédera à une lecture préliminaire du verbatim de toutes les entrevues.
2. Les concepts élaborés dans notre partie théorique tels que : concept de soi, besoin, information environnementale, attribution, lieu de contrôle, inhibition d'action, résignation acquise deviendront des catégories prédéterminées.
3. Les définitions de ces catégories seront les critères pour délimiter les unités de signification de chacune des entrevues. Ce critère de démarcation des unités doit faire ressortir les phrases du discours du décrocheur comme étant des exemples caractéristiques des concepts élaborés dans notre partie théorique et être en lien étroit avec l'objet spécifique de notre recherche. Ces unités de signification ainsi délimitées sont présentées dans le langage naturel du sujet.
4. Ces unités de signification sont décrites et analysées en fonction de ce qu'elles révèlent sur le phénomène du décrochage dans le cadre conceptuel de notre recherche. Le style naturel du sujet est, à cette étape, substitué au langage scientifique.
5. Chacune des entrevues analysées sera synthétisée sous forme de structure spécifique.
6. Ces structures spécifiques seront l'objet d'une synthèse plus globale qui n'abordera que les éléments du phénomène qui sont communs aux diverses situations du décrochage.

7. La structure globale devrait amener l'acceptation ou le rejet d'un modèle commun d'un processus psychosocial du décrochage au collégial.

3.4 Confirmation des faits recueillis

Les données brutes et l'analyse des résultats seront révisées par madame Huguette Bégin de l'Université de Montréal, spécialiste en psychologie (décrochage scolaire). De plus, la dynamique psychosociale du décrochage sera présentée à un groupe de raccrocheurs du projet «Choisir son avenir» afin de vérifier si le modèle présenté est conforme à leur expérience lorsqu'ils ont décroché. Les résultats seront donc validés par deux sources externes, indépendantes. C'est ce qu'on nomme en recherche qualitative la vérification par une technique de triangulation.

3.5 Déontologie

Chaque témoignage sera assigné d'un numéro de code de sorte que l'anonymat sera protégé. Lors de l'entrevue chaque interviewé signera une formule autorisant le chercheur à utiliser les informations exclusivement aux fins de recherche. Tous les sujets seront informés de la disponibilité d'un psychologue au cas où l'entrevue ferait émerger le besoin d'un soutien. De plus, le chercheur (psychologue) est assujetti à son code de déontologie. Le collège nous a donné l'autorisation d'obtenir la liste des décrocheurs. Ci-joint en annexe les protocoles de confidentialité et l'autorisation du Collège.

3.6 Limite de la recherche

L'échantillon est représentatif des décrocheurs du Collège de Rosemont. Il est possible que le décrocheur de notre cégep ne soit pas très différent dans sa dynamique que celui qui vient d'un autre cégep. Par ailleurs, la prudence est de rigueur quant à la généralisation des résultats au réseau selon le critère mathématique. Gauthier (1987) affirme que ce critère est de moindre importance dans une recherche qualitative exploratoire. On peut conclure à la présence du même phénomène chez plusieurs individus lorsqu'il y a identité des sens d'un sujet à l'autre surtout lorsque l'approche s'apparente à l'histoire de vie. A titre d'exemple, citons la recherche de Racine (1993) qui a été faite sur 4 sujets.

4, **Calendrier des activités**

Spécifions que la revue de la documentation et l'état de la question sont bien amorcés.

Durée du projet : 12 mois à .80 du temps de libération

1er juillet au 15 juillet	:	Construction d'un premier schéma d'entrevue.
16 juillet au 23 juillet	:	Évaluation de ce premier schéma.
24 juillet au 15 août	:	Validation et version finale du schéma d'entrevue.
16 août au 17 septembre	:	Collecte de données - entrevues en profondeur.
18 septembre au 16 octobre	:	Transcription du verbatim des entrevues par écrit.
17 octobre au 10 novembre	:	Définition des concepts et élaboration d'une grille d'analyse : critères de délimitation d'unités de signification.
18 novembre au 17 décembre	:	Substitution du style naturel du sujet (verbalisation en langage scientifique).
13 décembre au 22 janvier	:	Synthèse des entrevues en structures spécifiques. Identification et analyse des éléments communs des diverses situations du décrochage.
23 janvier au 28 février	:	Rédaction de la première partie du rapport : contexte théorique et état de la question.
1er mars au 21 mars	:	Validation des résultats par une experte et par des ex-décrocheurs.
22 mars au 19 avril	:	Rédaction de l'analyse des résultats.
20 avril au 21 mai	:	Discussion des résultats à la lumière du contexte théorique et conclusion.
22 mai au 29 juin	:	Mise en forme du rapport final.
30 juin	:	Expédition de la recherche.

5. PERTINENCE DU PROJET POUR LE COLLEGE

Le Collège de Rosemont s'intéresse de très près aux décrocheurs. Il a d'ailleurs créé un projet innovateur à leur intention, et dans lequel je suis intervenu : «Choisir son avenir» qui a fait l'objet d'un article dans la Revue québécoise de psychologie. Vol. 14, no. 1, 1993. De plus, le Collège a effectué une relance auprès de ces décrocheurs en 1992, portant sur les causes de décrochage. Nous savons que les principales causes du décrochage sont une absence de motivation, une mauvaise orientation, une méthode de travail déficiente. Cette étude ne nous informe pas des interactions en jeu entre le collège et le décrocheur. Elle ne nous informe pas non plus sur un processus psychosocial du décrochage.

Le Collège de Rosemont, par sa situation dans le réseau, accueille plusieurs étudiants faibles. Nous désirons suivre ces étudiants à la trace et aussi les faire participer à une véritable session d'intégration. La réforme des cégeps prévoit une unification des clientèles. Il est évident qu'à l'intérieur de nouveau groupement, plusieurs de ces étudiants seront des ex-décrocheurs. La compréhension du décrochage pourra permettre à notre cégep de mieux accueillir les étudiants. La présente recherche s'inscrit dans cette orientation.

En ce qui concerne nos programmes de raccrochage, d'accueil et d'intégration, je fais partie d'une équipe qui a été construite à même les ressources du collège. Au Collège de Rosemont, tout est déjà en place pour bien accueillir une clientèle à risque. La présente recherche sur le décrochage apportera un nouvel éclairage pour la prévention et l'intervention vis à vis ce phénomène.

6. CONTRIBUTION DU PROJET AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Il est clair que les retombées pour le collège telles qu'explicitées précédemment sont aussi valables pour l'ensemble du réseau. Le phénomène du décrochage n'existe pas qu'au Collège de Rosemont, c'est une problématique qui touche l'ensemble du réseau. Beaucoup d'intervenants se sentent impuissants face au décrochage. Cette impuissance est souvent générée par une absence de connaissance de la dynamique du décrochage. On est souvent effrayé par ce qu'on ne connaît pas, dans ce contexte les interventions sont aléatoires.

Notre recherche a un grand apport dans ce sens là. Elle peut devenir un outil de formation et de perfectionnement complémentaire aux théories motivationnelles et cognitives. Cette étude peut être la base de recherche-action pour le réseau. Elle peut aussi ouvrir sur la construction de nouveaux instruments de diagnostic, de dépistage ou d'amélioration de nos contacts avec les étudiants en général, et en particulier avec ceux en «crise motivationnelle». Nous avons apporté une attention particulière à la recherche de Denise Barbeau, Analyse motivationnelle des cégepiens. PAREA (1993). La présente recherche se situe dans une approche semblable. Par ailleurs, comme l'a démontré Vallerand (1985), les attributions ne seraient que les causes suffisantes mais non nécessaires au décrochage. Une simple non-contingence objective entre le résultat et les actions d'un étudiant serait suffisante au décrochage. La recherche de Barbeau ne porte pas directement sur les décrocheurs. Par contre, les deux recherches sont réciproquement complémentaires et contribuent à l'application des théories psychosociales à la compréhension globale de la motivation chez les étudiants.

En approfondissant le phénomène du décrochage et de ses étapes, le réseau aurait les balises plus appropriées à des stratégies de formation ou de relation d'aide auprès des décrocheurs potentiels, des décrocheurs eux-mêmes ou des raccrocheurs. Actuellement les interventions auprès de cette clientèle se font d'une façon intuitive et non pas sur une connaissance approfondie de ce phénomène. De dire que les décrocheurs sont inadaptés sur le plan scolaire est un truisme. Ce qui est important, pour bien intervenir, est de savoir comment survient le décrochage et par quel processus?

En 1984, dans le cadre d'une maîtrise, j'ai effectué une recherche sur les relations entre le concept de soi et la motivation au niveau collégial. Mon étude n'a toutefois pas épuisé le sujet en ce qui concerne la compréhension du décrochage. La présente recherche pourrait faire mieux comprendre «ce qui se passe». Apporter de l'attention aux décrocheurs potentiels et aux raccrocheurs ne demande pas nécessairement une réforme du système. Un changement d'attitude serait déjà très important envers cette clientèle qui «dérange».

L'excellence d'une institution et de son réseau ne se mesure pas tant par la sélection qu'on y fait mais par sa capacité de supporter et de former l'étudiant. Nous pensons aussi que l'éducateur sensibilisé à la dimension psychosociale du décrochage aurait une tendance naturelle à évaluer sa pratique pédagogique.

7. PROTOCOLES DE CONFIDENTIALITÉ

Annexe 1

Je soussigné, Bernard Rivière, psychologue, m'engage à prendre tous les moyens nécessaires pour protéger la confidentialité des renseignements obtenus dans le cadre de la recherche «Dynamique psychosociale du décrochage scolaire en milieu collégial». Les renseignements obtenus seront utilisés strictement aux fins de la recherche.

Aucun renseignement nominatif ne sera publié. De plus, je m'engage à détruire ou à remettre au collège les listes de noms qui me seront transmises. Les questionnaires de recherche ne comporteront aucun nom ni identification d'aucune sorte.

En foi de quoi, j'ai signé à Montréal, le 25 janvier 1994.

_____

Bernard Rivière

Annexe 2

Par la présente j'autorise Bernard Rivière à utiliser les informations reçues lors de mon entrevue avec celui-ci aux seules fins de sa recherche «Dynamique psychosociale du décrochage en milieu collégial». Tout autre usage de ces informations sera considéré comme un manquement grave d'éthique et de déontologie.

_____

Signature de l'interviewé

Collège de
Rosemont

Direction des services pédagogiques

Le 21 décembre 1993

Madame,
Monsieur,

Nous autorisons M.Bernard Rivière à accéder aux informations du contenu des dossiers scolaires des étudiants du Collège de Rosemont pour la session d'hiver 1994.

M.Rivière travaille actuellement avec nous à la mise en place d'une session d'accueil et d'intégration.

Les informations recueillies servant aux travaux reliés à la session d'accueil et d'intégration ainsi qu'à des travaux scolaires.

Guy Desaulniers
Adjoint à la direction des études
Secteur registrariat

GD/crp

6400, 16e Avenue, Montréal (Québec) H1X 2S9
Téléphone : (514) 376-1620 Télécopieur : (514) 376-3211

8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

APPLE, M.W. "School Discipline : Why Simple Solution are no Solution at All?". The Junior High School Journal. Octobre -novembre, 1984, p. 6-9.

BANDURA, A. Principle of Behavior Modification. Montréal : Holt, Rinehard and Winston, 1969.

BARBEAU. D. "Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires". Pédagogie collégiale. vol. 5 no. 1, septembre 1991, p. 17-22.

BARBEAU, D. La motivation, l'élève et l'étude. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 1991, p. 302.1-302.10.

CHIKERING, A.W. Education and Identity. San Franciso : Josey, Bass, 1972.

CRESPO, M., COURNOYER, M. École polyvalente et inadaptation. Montréal : CECM, 1978.

DE CHARMS, R. Personal causation : the internal affective determinants of behavior. New York : Academy Press, 1968.

DEGUIRE, C. Choisir son avenir, un programme innovateur pour raccrocheurs. Présentation au Colloque de l'Association de la recherche au collégial à Sherbrooke, 30 avril 1993.

DUBOIS, N. La psychologie du contrôle. Vies sociales, Presses Universitaires de Grenoble, 1987.

DUKE, D.L. "The Etiology of Student Misbehavior and the Depersonalization of Blame". Review of Educational Research. vol. 48, no. 3, p 415-437. 1978.

DWECK, C.A. "The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness". Journal of Personality and Social Psychology. vol. 31, 1975, p. 674-685.

GAUTHIER, B. Recherche sociale, de la problématique à la cueillette de données. P.V.Q., 1987.

GOUPIL, G. Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Montréal, Gaétan Morin, 1990.

GURIN, P., GURIN, G., LAO, R.C., BEATTLE, M. "Internal-External Control in the Motivational Dynamics of Negro Youth", Journal of Social Issues, 1969, 25, p. 29-53.

HORN, J. "Kicked-out-kids", Psychology Today, vol.9, no. 7, 1975, p. 83-84.

KARSENTI, T. Analyse de la relation entre le style d'enseignement du professeur et le profil motivationnel de l'élève. Mémoire de maîtrise en éducation, U.Q.A.M. inédit, mai 1992.

KELLEY, H.H. "Attribution Theory in Social Psychology", in D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation, vol. 15, Licoln : University of Nebraska Press, 1967, p. 192-237.

LABORIT, H. Éloge de la fuite, Patris : Robert Laffont, 1976.

LABORIT, H. L'inhibition de l'action : biologie comportementale et physiopathologie. 2e éd., Paris : Masson, 1986.

LAROUCHE. C. "Les drop-out : Pourquoi ont-ils décroché". Québec-Science. Fév., p. 21-25, 1976.

LEFCOURT, H.M. Locus of Control : Current Trend in Theory and Research. New-Jersey : John Wiley and Sons, 1976.

LEGENDRE, R. Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, 1993.

M.E.S.S. La relance au collégial. Québec, 1992.

M.E.S.S. Regard sur l'enseignement collégial. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec, 1993.

MASLOW. A.H. The Farther Reaches of Human Nature. New York : M.E.W. Viking Press, 1971.

MASLOW, A.H. Toward a Psychology of Being. New York : Van Nostrand Reinhold, 1968.

MOOS, R.H., MOOS, B.S. "Classroom social climate and student absences and grades", Journal of Educational Psychology, no. 70, 1978, p. 263-269.

MORISSETTE, D. Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer ou de les abandonner dans Leduc, A. (Ed), Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social, Brossard, Behavior, 1984, p. 97-116.

MURRAY, Y. "Abandon scolaire : revue et synthèse caractéristique de personnalité et du développement personnel", BF22U54, vol 62, no. 2, 1974.

MURRAY. Y. "L'abandon scolaire chez les étudiants favorisé de niveau collégial", BF22U54. Thèse de doctorat, Université de Montréal, vol. 177. no. 2, 1981.

NIZET, J. Violence et ennui. Paris : P.U.F., 1984.

PAQUETTE, H., BEGIN, H., CAOUETTE, C.E. "Écoles, milieux de vie et enfance inadaptées", Cahiers de l,enfance inadaptée, no. 239, p. 22-27, 1980.

RACINE, P. Étude qualitative de l'échec au travail chez l'homme adulte. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie, U.Q.T.R., 1993.

RIVIERE, B. "L'utilisation du service d'orientation par les étudiants du niveau collégial en regard de leur concentration", L'orientation professionnelle, vol. 18, no. 2, automne 1982.

RIVIERE, B. Les relations entre le concept de soi et la motivation en milieu collégial. Mémoire de maîtrise (manuscrit), Université du Québec à Montréal, 1984.

SELIGMANN, M.E.P. Helplessness. San Francisco, 1975.

STAATS, A.Q. Human Learning. Studies Extending Conditioning Principles to Complex Behavior. Toronto, Holt, Rinehart and Winston, 1977.

TERRIL, R. Examen comparatif des profils de réussite des cohortes étudiantes antérieures. Communiqué no. 12, SRAM, septembre 1989.

VALLERAND, R. "Concept et théories en attribution", Revue québécoise de psychologie, vol. 6, no. 2, 1985.

VIGNEAULT, M., ST-LOUIS, S. "Que s'est-il passé?" : relance auprès d'élèves qui n'ont pas réussi au moins la moitié des unités auxquelles ils étaient inscrits. Laval : Collège Montmorency, 1987, 147 p.

QEINER, B. Human motivation, California, Sage, 1992.

WEINER, B. "An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion", dans Psychological Review, vol 92, no. 4, p. 548-573. 1985.

ÉVALUATION

"PARÉABLE"

PAREA
PROGRAMME D'AIDE À LA RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

FICHE D'ÉVALUATION B

NUMÉRO CLÉ : 1213

TITRE : Dynamique psychosociale du décrochage au collégial

COLLÈGE(S) : Rosemont

CHERCHEUSE (S) CHERCHEUR(S): Bernard Rivière

Critères	Barème
1. Qualité du projet*	
1.1 Problème clairement posé (état de la question)	5 /10
1.2 Pertinence de la bibliographie	2 /5
1.3 Pertinence des objectifs de recherche	6,5 /10
1.4 Pertinence de la méthodologie	10 /15
1.5 Pertinence des instruments ou du plan d'élaboration de l'instrumentation	7,5 /10
1.6 Adéquation et cohérence du calendrier et réalisme des demandes budgétaires	3,5 /5
	34,5 /55

* Une note inférieure à 33/55 sur la qualité du projet le rend inadmissible

Remarques:

Le comité estime que les causes du décrochage scolaire sont connues et qu'on doit maintenant songer à explorer les interventions plutôt qu'à approfondir la connaissance des facteurs qui lui sont reliés.

La revue de littérature n'est pas suffisamment avancée. Les chercheurs américains (Tinto, Astin, Anderson, Pascarella et Terenzini, Noel) tout comme des chercheurs du réseau collégial (Larose et Roy, Briand, Désilets et Roy) n'ont pas été cités. De plus, des travaux réalisés dans le collège même de l'auteur non pas été mentionnés (Duval, 1993). Tout en s'intéressant à un ensemble de facteurs importants du décrochage, l'auteur ne justifie pas son choix parmi la multitude des variables analysées.

L'état incomplet de la recension des écrits se répercute sur les objectifs du projet. Bien qu'ils soient clairs et précis, ils ne se raccrochent pas aux éléments de l'état de la question qui précède. Ainsi, on vise à identifier les éléments communs entre les décrocheurs et à déterminer la séquence des étapes par lesquelles passent les décrocheurs, sans que l'état de la question n'ait abordé ces questions. Il en est de même de l'objectif 8, qui laisse entendre que le processus pourrait être différent chez les élèves des secteurs préuniversitaire et technique, sans que cette question n'ait aussi été soulevée jusque-là. En fait, les objectifs reposent sur des hypothèses qui n'ont pas été appuyées par la recension des écrits.

Par contre, la méthodologie a été jugée intéressante. Toutefois, le comité juge irréaliste de mener tant

d'entrevues à l'intérieur du temps prévu. De plus, l'auteur ne semble pas prévoir de démarches pour améliorer la structure de ses entrevues. Par ailleurs, on suggère de contrôler certaines variables additionnelles, tel le sexe, le milieu socio-économique, les résultats scolaires antérieurs, la multiethnicité et l'âge. Le comité aurait également apprécié que l'auteur donne quelques exemples de questions explorant les facteurs reliés à l'environnement scolaire dans son processus d'entrevue.

Enfin, au plan déontologique, le comité suggérerait d'améliorer la formule de consentement des sujets, étant donné l'étiquette dont ils risquent de souffrir.

2. Aptitude du ou des chercheurs

2.1 Formation du candidat	4/5
2.2 Expérience de recherche, d'enseignement ou d'intervention pédagogique pertinente	3,5/5
2.3 Publications et communications	3/5
	10,5/15

3. Pertinence du projet pour le collège * 7/10

4. Pertinence du projet pour le développement du réseau * 11/20

* Une note cumulée pour les critères 3 et 4 inférieure à 18/30 rend le projet inadmissible.

Remarques sur les points 2, 3, 4 et/ou remarques générales sur le projet:

Le comité recommande le financement de ce projet aux conditions suivantes:
1. Que l'auteur parachève sa revue de littérature et qu'il s'intéresse particulièrement aux distinctions permettant de différencier les vrais décrocheurs des faux décrocheurs, ces derniers étant associés dans la littérature à ceux qui reviennent aux études dans les deux années subséquentes à l'abandon des études ainsi qu'à ceux qui changent de collège.
2. Que l'auteur utilise aussi les théories existantes pour définir ses concepts ainsi que pour mieux cerner les variables intervenant dans le processus du décrochage.

Décision: **Conditionnel**

Total % obtenu: 63 /100

SYNTHÈSE DE RECHERCHE "PARÉABLE"

LA DYNAMIQUE PSYCHOSOCIALE DU DÉCROCHAGE AU COLLÉGIAL

Bernard Rivière, M.Ed., M.A.Ps., Ph.D.
Psychologue/chercheur, Collège Rosemont

RÉSUMÉ

Les résultats de cette recherche qualitative révèlent une dynamique psychosociale du décrochage au collégial qui est décrite sous trois séquences temporelles: la période du pré-décrochage, le décrochage et le post-décrochage. A chacune de ces périodes appartiennent différentes étapes qui se présentent jusqu'au moment du décrochage manifeste (passage à l'acte) comme un apprentissage régressif induit par une inadaptation interactive individu/environnement. Par ailleurs, la période du post-décrochage est un moratoire scolaire d'intégration et de réactualisation de soi.

Au Québec, 38% des cégepiens quittent leurs études sans obtenir leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.). En ce qui concerne les persévérants, c'est-à-dire ceux qui se maintiennent au cégep, il n'y a que 25% d'entre eux qui obtiennent leur D.E.C. dans les délais requis (M.E.S.S., 1992).

Ainsi, malgré une sélection de plus en plus sévère, les cégeps n'arrivent pas à conserver plus de 60% des candidats admis. Cette situation est d'autant plus alarmante que les étudiants qui présentent des difficultés graves d'apprentissage, du retard mental, des déficiences de santé et des perturbations graves affectives ne terminent habituellement pas leur étude secondaire et, par voie de conséquence, ne sont pas candidats aux études collégiales. C'est donc dire que les décrocheurs de cégep sont habituellement tous porteurs d'un diplôme de secondaire V et d'un dossier qui leur ont permis de franchir les portes du cégep. Dans ce contexte, on peut penser que l'effet du système collégial a une grande influence sur le décrochage des cégepiens.

Transaction étudiant-cégep

L'étudiant, d'un point de vue systémique, a deux fonctions principales: l'une d'assimilation de l'environnement et l'autre de production. Ces deux phases étant essentielles pour son plein développement, l'étudiant se développe lui-même en incorporant divers aspects

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

de l'environnement tout en lui donnant une extension. Il y a une transaction globale entre la personne et l'environnement.

Les croyances, les attentes et, conséquemment, les comportements se situent dans un processus de transaction Individu - Environnement (I ⇔ E). Le processus relationnel (I ⇔ E) a une importance majeure, peut-être encore plus dans le développement du jeune adulte car ce développement a un impact direct sur sa motivation. C'est à partir de ce processus (I ⇔ E) que des changements internes se produisent chez l'individu et favorisent son développement global en tant que personne et cet environnement n'existe qu'en fonction des significations que lui attribue l'individu.

Ainsi, tout au long du parcours scolaire, les relations qu'aura l'étudiant avec l'institution l'inciteront à se maintenir ou à abandonner ses études. Dans ce contexte, l'abandon des études n'est pas fortuit, il se présente comme l'aboutissement d'un vécu scolaire parsemé de déceptions, de frustrations, de crises (Beck et Muia, 1980; Morissette, 1981). Staats (1977) mentionne que le jeune qui est dans un système de motivation déficitaire apprend beaucoup moins qu'un autre et que son développement global en est précarisé. Les renforcements intrinsèques et extrinsèques sont de moins en moins disponibles. L'attention du sujet diminue davantage et la conséquence ultime est une sorte de spirale descendante d'apprentissages régressifs cumulatifs.

Il est possible que, pour l'étudiant du cégep, cette spirale descendante se présente comme un circuit de dégénérescence qui le mène au décrochage faute d'une intervention appropriée. Dans cette dynamique, l'environnement scolaire jouerait un rôle prépondérant. Dans ce sens, Astin (1991) a évalué l'influence de l'environnement collégial sur le développement de l'étudiant. Il conclut que plus un étudiant passe du temps au collège à des activités d'études et des activités parascolaires, plus celui-ci a tendance à se maintenir aux études. Il ajoute que les caractéristiques du curriculum, de l'organisation scolaire et de l'environnement en général favorisent grandement la croissance académique sans égard à la nature des cours suivis. Ainsi, ce chercheur fait surtout ressortir l'impact des caractéristiques environnementales dont les croisements avec des caractéristiques individuelles expliquent le comportement de poursuite ou d'abandon des études. Autrement dit, Astin affirme que la présence et la qualité de certains

facteurs institutionnels peuvent largement contribuer au développement des étudiants, à plus forte raison au maintien de leurs études.

Tinto (1975, 1987), à l'instar d'Astin, insiste sur l'engagement de l'établissement à mettre tout en oeuvre pour réaliser l'intégration, l'adaptation et l'actualisation de l'étudiant. L'échec scolaire, dans cette perspective, est interprété par Tinto comme une incapacité du milieu scolaire à initier et à intégrer l'adolescent au monde adulte. Pour Tinto, le cheminement scolaire s'apparente à la marche temporelle de l'étudiant sur un parcours qui comporte un certain nombre d'épreuves pour lesquelles l'institution doit offrir tout le soutien nécessaire. Il y a en quelque sorte dans cette vision une démarche initiatique qui se conclut par l'obtention d'un diplôme.

Ainsi, le décrochage résulterait d'une dynamique interactionnelle entre l'étudiant et son institution qu'on représente souvent en psychologie par la célèbre formule [C=F(PxE)]. Cette équation appliquée au milieu scolaire signifierait que le comportement de se maintenir aux études ou de les abandonner serait déterminé par la nature des rapports qu'entretiennent mutuellement les étudiants et l'environnement scolaire.

Dans ce sens, lorsqu'il y a rupture d'équilibre entre l'étudiant et le Cégep, il y a un fort risque de décrochage. Il doit y avoir le maintien d'un «équilibre écologique des interrelations»; c'est la condition essentielle de survie des étudiants dans leur milieu (Banning, 1989).

Scénario du décrochage

Au départ, l'étudiant, candidat à son admission dans un cégep, peut percevoir cette institution comme répondant à ses besoins d'actualisation, à ce qu'il perçoit de lui-même. Dans ce sens, le cégep pourrait en effet avoir pour certains une fonction fantasmatique du moins projective. Nombreux sont les étudiants qui entrent au cégep sans avoir une idée précise de ce qu'est le collège dans la réalité. Après une certaine période, une distorsion du contact entre l'étudiant et le cégep apparaît. Si cette situation perdure, l'étudiant présente les premiers signes d'inadaptation: anomie, absence d'appartenance, passivité, sentiment d'incompétence, stress, absence de désir (Rivière, 1984). Le rendement scolaire s'en ressent. Ce décrocheur potentiel aurait alors deux tendances, soit d'attribuer ses difficultés au système, soit de se les attribuer. Dans un cas comme dans l'autre, aucune de ces situations n'est enviable. Dans la première

situation, l'environnement scolaire peut lui apparaître immuable, donc d'aucun recours; dans la deuxième situation, il peut penser qu'il est porteur d'un handicap. Ce handicap ou encore ses difficultés personnelles peuvent être alors perçues par le sujet comme des carences globales et permanentes. Se maintenir au cégep devient, dans ce contexte, une situation intolérable et stressante, lui faisant envisager le pire et sans issue. Il finit alors par croire que le cégep n'est plus pour lui. Il décroche avec un sentiment d'échec et donc avec un concept de soi plus altéré que lors de son entrée au cégep. C'est le genre de scénario qui s'accorde bien avec les théories psychosociales du comportement.

Mais qu'en est-il exactement du décrochage dans l'expérience même des sujets? Que disent-ils de leur décrochage? Comment l'ont-ils vécu? Quelles sont les phases du décrochage?

Nature de la recherche

Relativement à ces questions, la méthode de recherche qualitative a été privilégiée. La recherche qualitative permet des descriptions et des explications riches et solidement ancrées pour l'analyse du processus du décrochage dans le contexte psychosocial des sujets. L'utilisation d'une recherche qualitative est motivée par le désir d'appréhender le phénomène de l'abandon scolaire au collégial à travers l'acte de conscience et de perception du sujet décrocheur.

Globalement, la recherche qualitative est particulièrement efficace pour toute étude descriptive centrée sur un contexte, un environnement et des interactions humaines. C'est l'objet de cette recherche.

Objectifs de recherche

L'objectif global de la recherche vise à découvrir et à analyser le processus psychosocial par lequel l'étudiant du milieu collégial aboutit au décrochage. Les objectifs spécifiques sont les suivants: identifier les éléments communs que partagent, dans leur dynamique, les décrocheurs; déterminer la séquence dans laquelle apparaissent les diverses étapes du décrochage; examiner si la séquence des étapes est uniforme pour l'ensemble des décrocheurs du cégep; décrire chacune des étapes du décrochage en fonction des données recueillies auprès de décrocheurs; démontrer les interrelations des différentes étapes du décrochage; évaluer

l'importance du rôle que les décrocheurs accordent au cégep dans le fait d'avoir abandonné le cégep; évaluer le rôle que les décrocheurs s'attribuent dans l'abandon de leurs études; explorer s'il existe des différences dans le processus de décrochage entre les décrocheurs du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire; explorer, s'il y a lieu, les différences entre les filles et les garçons qui ont décroché de leurs études.

Déroulement de la recherche

Sujets

A partir d'une liste de 260 décrocheurs[1] du Collège Rosemont, nous avons tiré aléatoirement les noms de 60 sujets. Parmi ces sujets, certains n'ont pu être rejoints, d'autres avaient effectué un retour aux études et quelques-uns n'étaient pas disponibles ou volontaires pour participer à cette recherche. Finalement, 33 décrocheurs acceptent de participer à la recherche. De ce nombre, 13 décrocheurs ont été exclus des analyses de résultat parce qu'ils avaient été utilisés pour l'entraînement des interviewers et l'expérimentation du protocole d'entrevue, de sorte que 20 entrevues ont été utilisées pour fin d'analyse.

Entrevues en profondeur

Pour faire les entrevues, nous avons reçu l'aide de dix étudiants en technique de recherche, enquête et sondage du Collège Rosemont. Chaque interviewer avait trois entrevues à réaliser avec des sujets différents. Les dix premières entrevues furent des entrevues d'entraînement sur lesquelles les étudiants s'auto-évaluaient et recevaient aussi un feed-back de la part de leurs pairs et de la superviseure. Les entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétophoniques, lesquelles furent retranscrites intégralement par traitement de texte à l'aide d'un dictaphone.

---

[1] Le décrocheur est défini comme une personne qui a commencé ses études au cégep, sans avoir terminé son cycle régulier, qui n'a pas obtenu de diplôme collégial (D.E.C.) et qui n'est inscrit dans aucune autre institution scolaire.

Analyse des données

Les entrevues sont ensuite réparties en quatre groupes: (a) pré-universitaire, filles (P.U.F.); (b) pré-universitaire, garçons, (P.U.G.); (c) techniques, filles (T.F.); (d) techniques, garçons (T.G.). Toutes les entrevues sont lues d'une façon préliminaire. Cette première lecture donne une idée globale de la nature, de la pertinence des informations cueillies et du sens général de l'ensemble des descriptions des sujets vis-à-vis leur décrochage.

Unité de signification et catégorie conceptuelle

Dans quatre entrevues sont délimitées les unités de signification qui font ressortir les phrases du sujet comme étant des exemples typiques du processus de décrochage tel que vécu par le sujet (Giorgi, 1985).

Par la suite, ces unités de signification sont groupées sous forme de catégories conceptuelles. Une catégorie conceptuelle regroupe plusieurs unités de signification qui partagent un sens commun. La catégorie conceptuelle identifie le sens qui persiste dans chacune des unités de signification d'un sujet à l'autre.

Grille d'analyse

Selon les séquences pré-établies: pré-décrochage, décrochage, post-décrochage sont réparties les diverses catégories conceptuelles.

Les catégories conceptuelles sont articulées dans une grille d'analyse temporelle par laquelle sont "décodées" toutes les entrevues. Les unités de signification sont ainsi regroupées sous leurs catégories conceptuelles et sont présentées en ordre séquentiel dans le langage naturel des sujets. Le cumul et la récurrence des unités de signification d'un sujet à l'autre confirment la cohérence interne et la reconnaissance d'un sens commun d'une dynamique de l'abandon scolaire.

Vérification de la grille d'analyse et de ses catégories conceptuelles

A l'aide d'une spécialiste qui connaît bien le phénomène du décrochage, nous avons vérifié si chacune des catégories conceptuelles articulées dans l'ordre des séquences temporelles

rendait bien compte du processus du décrochage. Bien que le chercheur bénéficie d'un point de vue privilégié pour délimiter les unités de signification, les catégories et les séquences temporelles, il importe, par souci de rigueur, de procéder à une telle opération. A partir des quatre entrevues mentionnées précédemment, nous avons donc demandé à cette spécialiste de faire une classification conceptuelle des unités de signification à l'intérieur des trois périodes de la dynamique du décrochage, pré-décrochage, décrochage et post-décrochage. Nous avons, par la suite, établi, par consensus, une classification. C'est ainsi que fut construite la grille d'analyse.

Constitution invariante

Chacune des entrevues a été "décodée" à partir de la grille d'analyse. L'analyse des entrevues a fait émerger diverses étapes du décrochage qui constituent une structure invariable d'un sujet à l'autre.

Confirmation des résultats

Les résultats de la recherche ont été soumis à un groupe de huit raccrocheurs provenant de différents collèges. Ces participants sont en quelque sorte un cadre de référence pour vérifier la transférabilité des résultats.

Chacun des raccrocheurs du groupe devait exprimer par écrit la similitude ressentie entre leur propre expérience du décrochage et les résultats de la recherche. Nous leur avons aussi demandé de chiffrer en pourcentage le degré conformité de leur expérience vécue en regard de la dynamique psychosociale du décrochage telle qu'elle est apparue suite à l'analyse des résultats.

Résultat

Le décrochage répond à une dynamique psychosociale. Cette dynamique présente dix séquences constantes et communes à l'ensemble des décrocheurs.

1. Besoin d'actualisation

Au départ, les candidats aux études collégiales reconnaissent tous la valeur des études post-secondaires. Cela correspond à une démarche d'actualisation qui leur permettra d'être plus autonome, d'élargir leur culture personnelle et de maximiser leur insertion sociale et professionnelle.

> "D'une part, je voulais acquérir plus de connaissances, d'autre part, j'étais consciente que pour réussir dans n'importe quoi dans la vie, ça te prend un certain niveau d'études. Il y avait aussi un aspect monétaire, je voulais être indépendante. Je sais qu'étudier rapporte en quelque part."

2. Perception déformée du cégep

Par ailleurs, ils n'ont pas une perception très juste du cégep et ne connaissent pas leurs objectifs d'orientation. "Je me suis inscrit, mais je n'avais rien de prévu. Je ne savais absolument pas à quoi ressemblait le cégep. On me disait qu'en allant en sciences humaines, peut-être j'aurais su plus tard en quoi aller. Ça ne m'a pas du tout aidé."

3. Orientation scolaire problématique

Certains aimeraient différer leur admission afin de prendre le temps de réfléchir, mais les pressions extérieures venant des parents et l'influence des amis les poussent à entrer au cégep. "Mes parents me poussaient à m'inscrire, mais à long terme j'ai décroché quand même." "Je n'avais pas de but précis quand je me suis inscrit au cégep. J'ai suivi tout le monde."

Dans ce contexte, les programmes choisis ne correspondent pas à des choix intimes ou sont, dans le meilleur des cas, des compromis en regard de préalables insuffisants ou absents.

> "Ça ne venait pas d'ailleurs, ça ne venait pas de ma famille, c'était d'être obligée d'étudier des choses que je n'aimais pas, c'était cela mon problème" ... "J'ai décroché parce que je n'étais pas dans ma branche et je n'étais pas du tout motivée. Si tu es dans ta branche, si tu es dans ce qui t'intéresse, tu ne décroches pas."

"Ce qui m'a influencée au départ, c'est de n'avoir pu entrer immédiatement dans ma technique. C'est ce qui a tout déclenché parce qu'en n'entrant pas dans ma technique, j'étais dans quelque chose qui ne m'intéressait pas, c'est pour cela que j'ai fini par abandonner."

Certains, faute d'emploi, font leur demande d'admission au cégep sans trop de conviction. "Je vais te dire bien franchement, quand je suis allé au cégep, je n'avais pas vraiment d'intérêt. Je suis allé au cégep, premièrement parce que je n'avais pas de travail et qu'un secondaire V, aujourd'hui, ne te mène nulle part."

Le plus surprenant dans cette phase de pré-décrochage, c'est la somme des informations fausses, partielles ou absentes dont sont porteurs les futurs décrocheurs, à propos des études collégiales. "Mon idée avant d'entrer au cégep n'étais pas réelle. On se fait une idée du cégep et une fois entré, c'est tout différent". Cela est aussi vrai pour les croyances qu'ils ont à l'égard des cégeps. Il ne fait nul doute dans ce contexte que le processus d'orientation n'est pas complété. D'ailleurs, certains affirment avoir fait une demande d'admission sur une première impression sans avoir poussé plus à fond leur exploration ou leur évaluation des programmes. Aussi, grand est le ressentiment envers les cours et les services d'information et d'orientation scolaire au niveau secondaire. Ce sont là les premiers moments de déstabilisation qui prendront la forme d'un choc situationnel dès l'inscription et la présence au premier cours.

4. Choc situationnel

Au moment de l'inscription, ils reçoivent leur horaire, c'est avec consternation qu'ils prennent connaissance de la nature des cours à suivre. Tout est nouveau, la séquence des cours, la durée des cours. Dès les premiers contacts avec les professeurs, ils sont déjà mis devant des échéanciers de travail. Non seulement ces étudiants n'arrivent pas à gérer leur temps, mais ne savent pas comment s'y prendre pour faire un travail. De plus, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas les acquis fondamentaux pour appuyer de nouveaux apprentissages.

"Dans certains cours, je réalisais que j'avais manqué des choses au secondaire. Au secondaire, ils ne nous en ont pas fait lire. Quand tu n'es pas habituée à cela,

c'est quelque chose. Il y avait une adaptation qui ne se faisait pas entre les deux. Ça coupait carré entre les deux."

"J'ai trouvé cela dur, je trouve que je n'étais pas bien préparé. Il n'y avait pas grand monde qui l'était. Il fallait nous débrouiller et nous adapter. Les deux ou trois premières semaines sont difficiles parce que tu ne sais pas où tu t'en vas, ce sont de nouveaux cours, tu n'as jamais suivi cela, tu te retrouves dans une nouvelle bâtisse pleine de nouveaux élèves que tu ne connais pas, tu n'es plus à la même place que tu étais, tu n'es pas dans ton quartier. Tu sais, il y avait plein d'affaires qui faisaient que tu devais t'adapter et tu devais de plus essayer de suivre tes cours. C'est dur. A un moment donné, j'étais découragé."

Sur le plan social, ils ont quitté leurs amis du secondaire, certains ont aussi quitté leur famille pour étudier en métropole. Finalement, ils ressentent qu'ils n'ont pas de liens avec leur nouvelle institution scolaire et pas plus avec les occupants du cégep.

"Au cégep, je trouve que les liens d'amitié ne sont pas forts, tu es une petite «gang» et on dirait qu'ils n'entrent pas vraiment avec une autre. Ceux qui sont deux ou trois risquent de rester deux ou trois tout le temps. Ce n'était pas tout-à-fait pareil à ce que j'avais imaginé; côté amitié surtout, j'aurais aimé me faire davantage d'amis."

"Mes deux amies que j'avais au secondaire étaient dans un autre cégep. On était toujours ensembles au secondaire. Ça m'a nuit cela, je pense."

5. Sentiment d'aliénation

Il s'ensuit une démotivation envers les cours. Ils n'ont pas de relations significatives avec les professeurs et ne leur demandent évidemment pas d'aide.

"Tu ne veux pas être traitée de niaiseuse chaque fois que tu ne comprends pas. Si tu intervenais, c'était comme si tu étais niaiseuse. Quand on te fait croire que tu es niaiseuse, tu ne réveilles pas le monde. [...] Je ne m'attendais pas à être

traitée comme au secondaire, je n'étais plus une enfant, mais j'aurais aimé qu'ils montrent un peu d'intérêt."

"S'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, je n'allais pas consulter les professeurs. Ça ne me tentait pas parce que parfois on aurait dit qu'ils voulaient te répondre «bête». Même s'ils ne te répondent pas «bête», ils disent que j'aurais dû écouter. J'avais écouté, mais je n'ai pas compris."

Certains sont déçus des comportements des professeurs.

"Si j'étais directeur du cégep et que j'avais des décisions à prendre, il y aurait des profs qui se placeraient, je ne dis pas cela juste en tant qu'étudiant, mais en tant que personne, parce que je pense que les profs ont aussi une éducation à recevoir."

Ces étudiants sont déjà en marge du système même s'ils n'ont pas encore quitté le cégep. Ils se retrouvent sans groupe d'appartenance et ne participent donc pas aux activités parascolaires. Malgré un grand besoin d'aide, ils n'ont pas toujours recours aux services d'aide, c'est-à-dire, conseillers d'orientation, d'information scolaire et professionnelle, psychologue, aide pédagogique.

"Je n'étais pas rendue au point d'avoir besoin d'aide psychologique. Mon «moi» était quand même assez fort pour combattre."

6. Comportement de défense

En bout de ligne, les étudiants ont de plus en plus d'aversion envers le cégep, ils développent alors des stratégies d'évitement: négligence des travaux, absences, abandon de cours, passivité en classe, perturbation des cours, augmentation des heures de travail rémunérées, etc. "On fumait des joints. On sortait, on allait dans les clubs. Le midi, on allait prendre une bière, on faisait plein de choses." "J'arrivais chez-nous et j'écoutais la télé plutôt que faire mes devoirs." "Je m'assoyais dans le fond de la classe et je laissais aller le prof avec son cours."

"Je ne suis pas capable d'avoir trois heures de libre entre les cours. Quand j'avais trois heures, je m'en allais chez-nous et quand venait le temps de prendre l'autobus pour retourner au cégep, ça ne me tentait plus et je ne revenais pas toujours pour mes cours."

"Comme étudiante, j'avais pris un travail dans un restaurant et on avait vraiment besoin de moi plus d'heures. J'ai alors fait le choix. Je continuais à pocher ou je me ramassais de l'argent. C'était quand même assez payant pour une fille qui voulait faire d'assez gros salaires, c'était intéressant."

Si certains ont des comportements d'évitement, d'autres s'acharnent à réussir sans avoir beaucoup de satisfaction.

"Je ne sais pas trop, je vivais au cégep comme un robot. Je me sentais mal à l'aise, je n'étais pas vraiment moi-même, je n'étais que quelqu'un qui pensait et étudiait. Il n'y avait rien de personnel. Je me sentais comme un robot qui ne faisait qu'étudier. Je n'avais pas vraiment de but, je ne savais pas si je faisais cela pour rien. Je n'avais presque plus confiance. Mes notes étaient correctes et les profs ne disaient rien à cet effet, c'était moi qui étais en train de me transformer, je devenais rien, n'avais goût de rien, je ne faisais qu'étudier. Ce n'était pas vraiment une vie. [...] Mes notes étaient quand même bonnes, c'est ma personnalité qui n'allait pas bien."

7. Inhibition de l'action

Ni dans l'évitement, ni dans l'acharnement, les sujets ne réussissent à répondre aux exigences scolaires. Aussi, ils se déprécient et s'attribuent de l'incompétence. Ils n'ont plus confiance en eux-mêmes. "Je ne comprenais pas et je me disais «tu es donc bien nulle». J'éprouvais vraiment un sentiment d'échec. J'ai eu beaucoup de peine à cause de cela."

"C'est décevant d'avoir des échecs encore plus quand tu t'es acharnée à vouloir réussir. Ce n'est pas encourageant de continuer, ça devient plate de toujours avoir des échecs, surtout pour le moral, tu ne files pas. C'est décevant quand tu

as passé beaucoup de temps à étudier et que tu n'obtiens pas une bonne note. Quand tu étudies et que tu es sous condition, ce n'est pas facile. Je trouvais donc cela difficile. Je me suis trop chargée pour ce que j'étais capable de faire, parce que je voulais absolument entrer, je me suis surévaluée. Dans le fond, je le savais que je n'étais pas capable de le faire, mais je me disais que si je voulais entrer il fallait que je le fasse et je n'ai pas cherché à faire autre chose non plus. Je trouvais cela difficile."

Certains somatisent:

"J'avais beaucoup d'échecs, je n'aimais pas vraiment ce que je faisais. J'étais un peu perdue, je ne savais pas où je m'en allais. J'avais des problèmes du côté santé, je ne dormais plus, j'avais des maux d'estomac. Tu sais, quand tu ne sais plus où tu t'en vas, tu n'as pas de chemin. J'étais toute mêlée dans ma tête. Tout cela mis ensemble a mûri ma décision."

"D'après les médecins, la maladie en aurait profité pour se manifester à cause d'une fatigue. J'aurais pu avoir mon attaque dix ans plus tard aussi. J'étais prédisposée, je l'aurais eue pareil à un autre moment donné."

8. Résignation au décrochage

Ils entrent alors dans un dernier stade, celui de la résignation au décrochage. A cette étape, certains veulent éviter de devenir ou d'être plus dépressifs ou malades.

"Ça me déprimait et je savais que si j'étais obligée d'étudier cela et de me forcer à faire quelque chose que je n'aime pas et qui me donne rien, j'allais faire une dépression. J'allais virer folle. J'avais peur de faire une dépression en restant au cégep, je ne savais plus trop ce que je faisais. Les cours ne m'intéressaient pas du tout. C'était quand même des cours difficiles. [...] Je n'aimais pas ma branche. Je savais que j'allais en faire une dépression. J'aurais tout raté à cause de cela. Je devais arrêter que pour une session."

Certains vont quitter officiellement ou tacitement le collège, les premiers vont essayer de sauver leurs acquis scolaires, les seconds n'ont rien à sauver sur le plan académique. "Ça me prenait quatre cours minimum, sinon on m'aurait renvoyé du cégep. Je n'aurais plus pu retourner en rien nulle part, dans aucun autre cégep. Alors, je me suis dit, je vais quitter tout de suite et j'ai lâché."

Certains ne peuvent continuer leurs études parce qu'ils ne peuvent satisfaire aux conditions de réadmission, reprendre les cours échoués et allonger indûment leur programme. En d'autres termes, il n'y a aucune alternative possible à l'intérieur du système collégial. La décision est prise, ils abandonnent les études.

Naturellement, ils en parlent à leurs pairs qui sont souvent eux aussi des décrocheurs ou des étudiants en voie de l'être. Ces derniers ne peuvent qu'entériner leurs décisions. En ce qui concerne les parents, ils sont souvent mis devant le fait accompli. Très peu sont d'accord avec la décision de leurs enfants, mais la plupart sont désemparés devant la situation. Le décrochage peut emmener des conflits à l'intérieur de la famille.

> "Ils n'approuvaient certainement pas. Ils ne l'ont jamais fait. Ils étaient bien découragés de cela. Mais, d'une façon, ils ne peuvent pas aller à l'école pour moi. A un moment donné, tu sais ce que tu as à faire, mais cela a quand même amené beaucoup de conflits à la maison. J'étais rendue sur le marché du travail, mes parents m'ont dit que je devais payer une pension."

Par ailleurs, certains parents offrent leur support.

> "J'ai pensé à décrocher, j'en ai parlé avec mes parents; ils étaient bien ouverts. Il est certain qu'au début, ils ont trouvé cela bizarre de ma part, parce que j'avais un dossier scolaire quasi parfait, mais comme ils étaient bien ouverts, j'ai été capable de m'asseoir avec eux et d'en parler, en jaser, peser le pour et le contre et voir ce que c'était. Mes parents m'ont aidé à prendre ma décision. [...] Leur appui m'a surpris parce que les études c'est bien important pour eux, pour moi aussi ça l'est. Je ne voulais pas les décevoir, je sais que c'est nos parents, mais à un certain moment, on pense qu'ils pourraient mal nous juger. Surtout dans le

contexte économique dans lequel on se trouve aujourd'hui, pour avoir une job c'est important d'avoir des études. Là-dessus, j'avais un peu la chienne d'en parler parce que je ne voulais pas chambarder l'image du petit gars modèle. Mes parents sont surprenants dans bien des facettes. Mes parents m'ont dit "on t'a dit ce qu'on en pensait, peu importe ta décision, on sera là avec toi". Ça c'est super important pour quelqu'un qui décide comme ça, c'est important que les parents soient là, que tu ne sois pas là tout seul. Tu sais qu'ils t'appuient. Si jamais quelqu'un parle dans ton dos, pendant que tes parents sont là, il va se faire descendre et ça ne sera pas long."

9. Moratoire scolaire

Pour certains, le décrochage fait vivre un sentiment d'échec, de honte. "Au début, c'était carrément une dévalorisation personnelle, je me disais que ça ne se pouvait pas. Moi, la petite bol du secondaire, et que tout le monde pensait qu'elle irait loin, j'ai trouvé cela terrible."

Rares sont ceux qui quittent les études en pensant qu'il s'agit d'un non retour définitif. Il s'agit pour eux d'une période de réflexion, d'exploration, de moratoire.

"Il y a un mot qui résume cela: délivrance! Comme je le disais tantôt, j'avais pris la décision d'arrêter, ce n'était pas pour rien foutre de mon année, rester chez nous à regarder la télé et manger des croustilles. J'avais en tête de faire quelque chose de ma peau. J'avais en tête de travailler à temps plein, de voyager, de m'extérioriser et de voir autres choses. Déjà, au départ, quand j'ai arrêté, c'était une délivrance parce que j'avais un poids énorme qui venait d'être enlevé. Je n'avais plus à me soucier des études. Je mettais cela en arrière, c'était comme fini. On oubliait tout cela et je passais à autre chose. C'est comme quand tu tournes la page d'un livre. A partir de ce moment-là, je n'ai même pas eu de regrets, pas de remords de conscience, je venais de finir ma session, je commençais presque tout de suite à travailler à temps plein. Je m'en allais travailler, je passais à autre chose, j'allais ramasser mon argent, c'était ça.

Je n'ai pas eu le genre de remords de conscience à savoir si j'avais bien ou mal fait."

Souvent, le contact avec le marché du travail s'avère décevant et ils songent après un certain temps à retourner aux études.

"Décrocher n'a pas été la meilleure solution parce que je me suis ramassée dans les dépanneurs, les restaurants, etc. parce que je n'avais pas d'expérience. Ce n'est pas comme si j'avais eu mon DEC, même si ça n'avait été qu'en sciences humaines, c'est toujours un diplôme. La fille qui sort en sciences humaines avec un DEC n'en sait pas plus que moi qui n'ai que mon secondaire V et qui ne sait rien, mais elle a un diplôme de plus."

10. Réactualisation de soi

Ils s'arment alors de nouvelles résolutions. Le post-décrochage est alors une période de restabilisation, les sujets reprennent confiance en eux, prennent des décisions et s'investissent dans de nouveaux projets personnels. Il y a alors une meilleure perception de soi.

"Ma vision des choses, les neuf mois que je suis arrêté m'ont donné la chance de voir autre chose et de réaliser que les études étaient importantes. C'est certain que je vais réussir, mais que je ne réussisse pas pour X raisons, je sais que je vais avoir autre chose et que ce ne sera pas la fin du monde si ça ne fonctionne pas. Je me suis enlevé une pression personnelle sur les épaules. Je suis confiant. [...] Moi, je suis fixé, je vais au cégep pour suivre mes cours, écouter, ne pas niaiser, enregistrer le plus possible, faire mes affaires. [...] J'ai comme pris conscience qu'il était temps que je finisse mes études pour passer à autre chose après, pour en ressortir avec quelque chose. [...] Avant, je ne pensais pas comme aujourd'hui."

Secteur pré-universitaire et technique

On constate que plusieurs étudiants, ayant été refusés en technique ou n'ayant pas d'objectif d'orientation clair, choisissent en désespoir de cause le secteur pré-universitaire. Au

secteur technique, les exigences sont grandes et plusieurs étudiants n'arrivent pas à y répondre. Par ailleurs, le processus de décrochage est identique pour l'ensemble des étudiants.

Filles et garçons

Les garçons ont une tendance plus rapide à recourir à des stratégies d'évitement. Les filles se rendent parfois jusqu'à la maladie avant de quitter les études, mais notre échantillonnage ne permet pas de généraliser cette constatation. On peut conclure que sur la pente du décrochage, l'appartenance sexuelle ne semble pas induire une dynamique particulière du décrochage.

Schématisation du décrochage

L'analyse des résultats présente les différentes étapes d'une dynamique psychosociale du décrochage. Ainsi, cette dynamique se présente comme suit:

A. Pré-décrochage
1. Besoin d'actualisation 1.1 Autonomie et culture personnelle 1.2 Insertion sociale et professionnelle 2. Perception déformée du cégep 2.1 Fond et forme indéfinis 3. Orientation scolaire problématique 3.1 Indécision vocationnelle 3.2 Choix non intimes de programmes 3.3 Renforcements sociaux 3.4 Conjoncture économique 3.5 Désinformation scolaire 3.5.1 Impression primaire 3.5.2 Informations absentes, partielles et erronées 3.5.3 Hérésie scolaire 3.5.4 Insatisfaction des cours et des services d'information et d'orientation scolaire au secondaire

B. Décrochage

4. Choc situationnel
   - 4.1 Encadrement et autonomie non assumée
   - 4.2 Gestion déficiente du temps
     - 4.2.1 Séquence des cours
     - 4.2.2 Durée des cours
     - 4.2.3 Échéancier
   - 4.3 Charge de travail plus lourde
   - 4.4 Méthode de travail inefficace
   - 4.5 Bases académiques insuffisantes
   - 4.6 Premiers contacts avec les professeurs, insatisfaisants
   - 4.7 Solitude du début
     - 4.7.1 Étudiants des régions éloignées
     - 4.7.2 Amitiés rompues

5. Sentiment d'aliénation
   - 5.1 Sentiment d'aliénation scolaire
     - 5.1.1 Démotivation vis-à-vis les programmes et les cours
     - 5.1.2 Absence de médiation significative
     - 5.1.3 Absence de demande d'aide aux professeurs
   - 5.2 Sentiment d'aliénation sociale
     - 5.2.1 Absence de groupe d'appartenance
     - 5.2.2 Non-participation au parascolaire
     - 5.2.3 Non-recours aux services d'aide
   - 5.3 Sentiment d'aliénation familiale

6. Comportements de défense
   - 6.1 Comportements d'évitement
     - 6.1.1 Négligence envers les travaux scolaires
     - 6.1.2 Absentéisme et abandon de cours
     - 6.1.3 Passivité
     - 6.1.4 Perturbation des cours
     - 6.1.5 Relation amoureuse plus intensive
     - 6.1.6 Augmentation des heures d'emploi
     - 6.1.7 Achats inconsidérés
   - 6.2 Comportement de "suradaptation"
     - 6.2.1 Répondre aux normes de performance scolaire
       - 6.2.1.1 Effet d'élite
     - 6.2.2 Répondre aux normes de performance familiale
     - 6.2.3 Répondre aux normes de performance sociale

7. Inhibition de l'action
   - 7.1 Impuissance scolaire et psychosomatisation
   - 7.2 Dévalorisation et attribution d'incompétence
     - 7.2.1 Incompétence scolaire
     - 7.2.2 Incompétence sociale
     - 7.2.3 Incompétence globale

8. Résignation au décrochage
   - 8.1 Sauve-qui-peut
     - 8.1.1 Préserver sa santé physique et psychologique
     - 8.1.2 Sauver les acquis
   - 8.2 Absence d'alternative dans le cégep
     - 8.2.1 Conditions du régime pédagogique
     - 8.2.2 Prolongation non désirée
     - 8.2.3 Perspectives d'emploi liées à la formation, étroites
   - 8.3 Renforcements sociaux
     - 8.3.1 Influence des pairs
     - 8.3.2 Réaction des parents

C. Post-décrochage
9. Moratoire scolaire 9.1 Première perception de soi négative 9.2 Évaluation comparée du travail et des études 9.2.1 Changement d'attitude envers les études 9.2.2 Prise de conscience et rectification des attitudes 9.3 Décision et nouveaux projets 10. Actualisation de soi 10.1 Concept de soi 10.2 Perception lucide de l'avenir

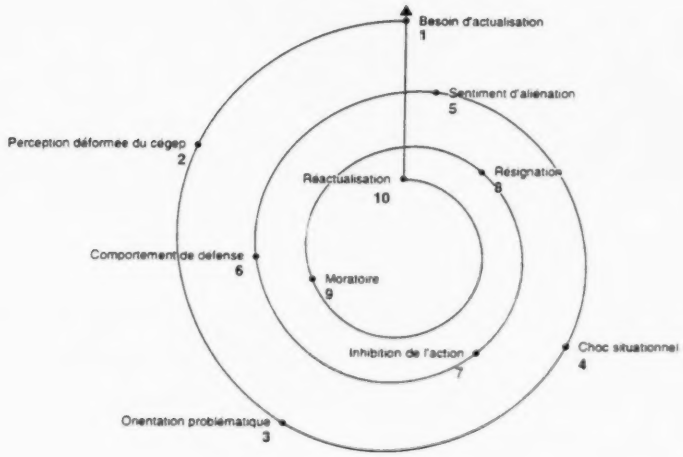
Conclusion

A la lumière des résultats, le décrochage apparaît comme l'aboutissement d'interactions complexes entre l'étudiant et son environnement scolaire. Les résultats de la présente recherche indiquent que cette dynamique dérive d'étapes successives, non-aléatoires, qui s'apparentent à des apprentissages régressifs conduisant à l'abandon des études collégiales.

Par ailleurs, après l'abandon manifeste, les sujets entrent dans une période moratoire de réintégration de soi. Il y a alors appropriation d'un projet personnel et une réactualisation de la personne.

La dynamique du décrochage n'est pas linéaire, mais hélicoïdale. Elle est essentiellement constituée d'étapes régressives jusqu'au décrochage manifeste (passage à l'acte). Par la suite, l'actualisation et la perception de soi deviennent plus positives. Ainsi, dans la figure qui suit, sont désignées les dix étapes du décrochage. En fin de parcours, il y a un retour à soi, une intégration de l'expérience du décrochage. La flèche horizontale indique que les sujets entrent dans une nouvelle étape de réactualisation.

Cette dynamique psychosociale semble commune à l'ensemble des sujets et se présente comme suit:



Dynamique psychosociale du décrochage

Discussion des résultats

Le décrochage est un processus interactif entre l'étudiant et l'institution. Les décrocheurs sont un produit du système. Il y a une nécessité de bien supporter l'étudiant à risque de décrochage.

Ainsi, il y a un lien entre le décrochage et l'institution. Langevin (1994) rapporte les résultats d'études qui établissent un lien entre le décrochage des élèves et certaines caractéristiques de l'école telles que le climat de compétition, le régime pédagogique abusif et oppressif, l'absence d'encadrement, des méthodes pédagogiques inappropriées. Goupil (1990) fait aussi état de facteurs qui contribuent à l'inadaptation scolaire: modalités de communication non-efficientes, résolution de problème et prise de décision aléatoires, relations biaisées avec la direction, absence de sentiment d'appartenance, inadéquation de la pédagogie et des contenus enseignés par rapport aux attentes des étudiants.

Pour certains chercheurs, Caouette (1992) ainsi que Caouette et Bégin (1993), le décrochage est interprété comme une dénonciation du système scolaire. En effet, pour un grand nombre d'étudiants, le cégep ne représente pas le lieu d'accomplissement personnel auquel ils s'attendaient et leur résistance prend alors la forme du décrochage.

Bien que plusieurs étudiants soient conscients d'être mal préparés à aller au cégep, ils sont alors en droit de réclamer de l'institution qui les a accueillis le support nécessaire afin de bien réussir leurs études. Ces supports peuvent prendre la forme de services d'intégration, de mise à niveau et d'ateliers de méthode de travail.

La transition d'un ordre scolaire à un autre semble cruciale pour le jeune à plus forte raison parce que ce passage coïncide avec la fin de l'adolescence. A cette étape, le jeune est à la recherche de son identité; il ne maîtrise que partiellement le raisonnement formel et une grande partie de son énergie est investie dans des transformations biopsychologiques. Dans ce contexte, il y a lieu d'approfondir les liens entre le choix de carrière, le développement cognitif et les exigences institutionnelles pour un meilleur arrimage des études secondaires et collégiales.

De plus, l'examen de la dynamique du décrochage ouvre sur l'analyse institutionnelle. D'une part, il y a les objectifs que les cégeps poursuivent et, d'autre part, ce que cherche à résoudre l'adolescent en terme développemental et identitaire, à plus forte raison pour l'étudiant à risque. Les cégeps ont de plus en plus la préoccupation d'offrir une formation pour faire face à la mondialisation des marchés, à la compétition accrue des entreprises, à l'accélération des changements technologiques, mais ils doivent s'assurer que cela ne se fasse pas au détriment du développement harmonieux des étudiants.

Il faut que les exigences scolaires soient proportionnelles aux capacités réelles des adolescents. Si la demande est au-delà des moyens réels de l'étudiant, il en résulte de graves répercussions sur la motivation, l'estime de soi et globalement sur l'ensemble de la personnalité. Dans ce sens-là, l'étudiant est en position d'échec et cela ne le rendra pas plus utile à l'épanouissement sociétal.

D'autre part, il est possible que certaines dimensions attribuées aux décrocheurs peuvent aussi appartenir à l'ensemble des adolescents. Le décrochage, dans ce sens, serait alors une

forme exacerbée de la crise de l'adolescence. Le décrochage, vu dans une perspective développementale pourrait, à la limite, constituer pour les jeunes un rite d'initiation inhérente à une société post-moderne. Ainsi, le décrochage pourrait être perçu comme une recherche identitaire, un geste ultime de découverte de soi.

Puissent les cégeps introduire dans leur mission, un support au développement identitaire de leurs étudiants.

SUMMARY

The result of this qualitative research presents a psychosocial process of college's drop out. This process is analysed through three principal sequences of ten regressive stages inducted by mutual misadaptation between the student and college. However, the last stage after leaving college is a self reactualisation.

RÉFÉRENCES

ASTIN, A.W. (1991). Assesment for excellence. The philosophy and practice of assesment and evaluation in higher education, New York: Macmillan.

BANNING, J.H. (1989). Impact of college environments on freshmen students. In Upcraft M. et Gardner, J. (Eds), The freshman year experience, San Francisco: Jossey Bass.

BECK, L., MUIA, J. (1980). "Portrait of a tragedy: Research findings on the drop out", The hight school survival, no. 64, pp. 65-72.

CAOUETTE, C.E. (1992). Si on parlait d'éducation, Montréal: VLB.

CAOUETTE, C.E. (1984). "Pluralisme scolaire et démocratie", Droit de passage, vol. 14, no. 3.

CAOUETTE, C.E. et BÉGIN, H. (1993). "Effets pervers et nouveaux défis: l'excellence en éducation", Relation, sept. 593, pp. 207-210.

GIORGI, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method, in a Giorgi (ed.), Phenomenology and psychological research, Pittsburg, (PA): Duquesne University Press, pp. 8 à 22.

GOUPIL, G. (1990). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Boucherville, Qc: Morin.

LANGEVIN. L. (1994). L'abandon scolaire, Montréal: Logiques.

M.E.S.S. (1992). Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer, Québec: conseil supérieur de l'éducation.

MORISSETTE, D. (1981). "Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du behaviorisme social", Les cahiers de l'ASOPE, vol. XVI, Québec: Université de Laval, Montréal: Université de Montréal.

RIVIÈRE, B. (1984). Les relations entre le concept de soi et la motivation en milieu collégial. Mémoire de maîtrise non publié, Montréal: Université du Québec à Montréal.

STAATS, A.Q. (1977). Human learning. Studies extending conditioning principles to complex behavior, Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

TINTO, V. (1975). "Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research", Review of Educational Research, vol. 45, no. 1, Hiver, pp. 89-125.

TINTO, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition, Chicago and London: The University of Chicago Press.